

ZAUPAMO V KAKOVOSTNO ŠOLO PRIHODNOSTI

Trust the quality education of the
future

2. mednarodna spletna konferenca

International Conference

(3. in 4. marec 2023)

Osnovna šola Danile Kumar, Danila Kumar International School



Ljubljana, marec 2023

ZBORNİK PRISPEVKOV 2. MEDNARODNE SPLETNE KONFERENCE
ZAUPAMO V KAKOVOSTNO ŠOLO PRIHODNOSTI

Osnovna šola Danile Kumar, Danila Kumar International School

Glavna in odgovorna urednica: Karmen Bizjak Merzel

Člani programskega odbora: Mojca Mihelič, Andreja Hazabent, Klemen

Strmljan, Urška Šuštaršič, Uroš Medar, Oskar Težak, Karmen Bizjak Merzel

Tehnično urejanje in oblikovanje: Oskar Težak

Recenzentke: Meta Demšar, Tadeja Galonja, Melita Plešnik, Eva Zore

Izdala in založila: Osnovna šola Danile Kumar

Spletna izdaja

Naslovna slika: jubilejni logotip OŠ Danile Kumar

Ljubljana, marec 2023

Uredniški odbor je poskrbel za objavo avtorskih del. Avtorji jamčijo, da gre za njihovo lastno delo, in zagotavljajo, da so prispevek napisali po navodilih konferenčnega odbora ter da je lektorsko pregledan.

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in
univerzitetni knjižnici v Ljubljani

[COBISS.SI-ID 151446275](#)

ISBN 978-961-95499-2-6 (PDF)

POPOTNICA ZBORNIKU

Ko si boš zaupal, boš vedel, kako živeti.

(Johann Wolfgang von Goethe)

2. mednarodna konferenca je prepletala rdečo nit s temo Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti. Izpostaviti je želela ne le širše in ožje poglede na kakovostno šolo prihodnosti, temveč tudi zaupanje kot pomemben gradnik kakovostne šole.

Zaupanje je temelj vsakega odnosa. Ko zaupanja ni, nas je večno strah. Zato je zaupanje v različnih odnosih tako zelo pomembno in hkrati tudi krhko kot porcelan, saj se ne vzpostavi kar tako. Zaupanje se razvija tako v domačem kot v šolskem prostoru. To je tisto notranje prepričanje, da se bo otrok v življenju dobro odrezal. Otrok potrebuje naše zaupanje vanj in njegovo zmožnost za soočanje z življenjem. Zaupanje je tako široko prisotno, da se pogosto ne zavedamo, da je to eno temeljnih lepil družbe. Zagotovo pa je pomembno, da najprej zaupamo sebi, saj bomo tako razvijali paleto vedenj, ki nam bo dala možnosti za doseganje svojih ciljev, interesov.

Zaupanje do učiteljev v Sloveniji je na boleče nizki ravni. Krivcev za to stanje pa je več. Nanizajmo le nekaj vprašanj, ki bi jih morali redno naslavljeni na državno politiko, v družbi, v šolskih svetih, novinarskih konferencah ... ter oblikovati učiteljsko zbornico, ki bi se usklajeno in z vizijo izpostavljala ter kvalitetno gradila zaupanje družbe v učitelje, v kakovostno izobraževanje. Ta so: Kako država vidi učitelje? Jih vidi kot avtonomne intelektualce in jim zaupa? Ali jim raje zaupa le do te mere, da do potankosti vkaluplja, normira, standardizira in meri učiteljevo delo? Ceni učiteljevo srčnost, empatijo, pedagoški eros in vrhunskost, ki se ne da zajeti v pravilnike? Kaj pa družba? Se bolj ukvarja z eno slabo zgodbo kot z vrsto dobrih zgodb? V mnogih desetletjih šolskega sistema se je tako malo premaknilo na tem področju. Velik krivec za to, da smo učitelji deležni nizke ravni zaupanja, pa lahko pripišemo tudi molku učiteljev. Pravijo, da kjer dobro molči, raste slabo. Razvoj v slovenski družbi bi moral iti po poti, kjer bi se večina ljudi dobro in varno počutila v medosebnih odnosih. Zaupanje namreč temelji na pozitivni izkušnji, da se bodo stvari dobro iztekale.

Z 2. mednarodno konferenco smo želeli narediti korak bližje zaupanju v nas, učitelje, v naše delovanje, v našo odgovorno osebnostno in odgovorno rast za tako pomembno poslanstvo, kot je biti učitelj. Nastali prispevki so plod naših razmišljanj in tudi zaupanja, da si zmoremo zaupati najprej samim sebi, nato tudi drugim, četudi kdaj tvegamo. Pot učitelja je najprej osebna pot, nato pa pot k otrokom, ki jih uči zaupanja. Je pomembna vez med učiteljem in učencem, med učiteljem ter starši, ki so učitelju zaupali svojega otroka. Zaupanje je vrednota, ki mora v šolskem prostoru rasti in se je zanjo potrebno vedno aktivno zavzemati. To pa je bil tudi cilj te konference in nastalih prispevkov v tem zborniku.

Karmen Bizjak Merzel

PREDMETNIK PROGRAMA

**2. MEDNARODNA SPLETNA KONFERENCA
ZAUPAMO V KAKOVOSTNO ŠOLO PRIHODNOSTI**

3. in 4. marec 2023

Vpis v katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja Katis 2022/23

<https://www.os-danilekumar.si/mednarodna-konferenca-zaupajmo-v-kakovostno-solo-prihodnosti/>

PETEK, 3. marec 2023

16.00	ODPRTJE KONFERENCE mag. Mojca Mihelič, Karmen Bizjak Merzel, Klemen Strmljan	SLO/ ENG
16.15–17.00	PLENARNO PREDAVANJE Susana Isabel Pinto Pereira – INCLUSIVE EDUCATION (Agrupamento de Escolas Dr. Costa Matos, Portugal)	ENG

DELAVNICE: PREDSTAVITVE SAMOSTOJNIH REFERATOV – ODTISI TRAJNOSTNEGA RAZVOJA (samostojni referati potekajo vzporedno – vsaka predstavitev traja 45 minut) 17.15–18.00		
	Aniket Godbole: THE ROLE OF EDUCATION (Erasmus University Rotterdam, Netherlands)	ENG
	Katarina Ule: STUDY SKILLS FOR LIFELONG LEARNERS (Wotton House International School Gloucestershire, United Kingdom)	ENG
	Dr Nasreen Majid: TEACHERS' AND PUPILS' PERCEPTIONS OF CLIMATE CHANGE (University of Reading, United Kingdom)	ENG
	John Patton: EFFECTIVE PEDAGOGICAL METHODS AND INNOVATIVE TECHNOLOGICAL TOOLS (St. Gilgen International School, Austria)	ENG
	Fatima Farooq: MOTIVATING THE STUDENTS WHO DON'T CARE BY INCORPORATING APPROACHES TO TEACHING AND LEARNING (Headstart School, United Kingdom)	ENG
	Jaymes Regularos: PREPARING STUDENTS FOR JOBS OF TODAY AND TOMORROW, AND THE DAY AFTER (English International School of Bratislava, Slovakia)	ENG
	Nataša Kne: PROFIL DIJAKA IN PEDOCENTRIČNOST V PROGRAMU MEDNARODNA MATURA	SLO

(Gimnazija Kranj, Slovenija)	
Natalija Augustinovič: PRILOŽNOSTI, KI JIH IMA ŠOLA V ČASU DRUŽBENE TESNOBE (OŠ borcev za severno mejo Maribor, Slovenija)	SLO
Moderatorji: Saša Krapež, Mateja Kores, Katarina Čepič, Elina Zupanc, Tadeja Galonja, Anja Podreka, Melita Plešnik, Damjan Beton, Oskar Težak, Uroš Medar	

DELAVNICE: PREDSTAVITVE SAMOSTOJNIH REFERATOV – NA POTI K ODPRTOSTI IN HUMANOSTI (samostojni referati potekajo vzporedno – vsaka predstavitev traja 45 minut) 18.15–19.00	
Eileen Rueth: BUILDING A CULTURE OF CARE (Vienna International School, Austria)	ENG
Mark Nwaefido: EDUCATION FOR AN INCLUSIVE FUTURE (International School of Almaty MША, Kazakhstan)	ENG
Ines Schreiner: CREATING A HIGH QUALITY CURRICULUM WITH THE IMPACT OF THE ADOLESCENT BRAIN RESEARCH IN MIND (International School Carinthia, Austria)	ENG
Sonia Rawat: CONTEXTUAL AND EXPERIENTIAL - THE TWO PILLARS OF LEARNING (University of Mostar, Bosnia and Herzegovina)	ENG
Mark Pritchard: LEADING IN COMPLEXITY (Pioneer Educational Trust, United Kingdom)	ENG
Lasse Nielsen & Brett Grey: AI SOFTWARE (The Ostrava International School, Czech Republic)	ENG
Natalija Podjavoršek: VEČNIVOJSKO POUČEVANJE MATEMATIKE (Srednja ekonomska šola Ljubljana, Slovenija)	SLO
Tjaša Rojko: TEMATSKE RAZREDNE URE IN TUTORSTVO (OŠ Prežihovega Voranca, Slovenija)	SLO
Irena Demšar: ŠOLA KOT VAREN PROSTOR Z NIČELNO TOLERANCO DO NASILJA (OŠ Vodice, Slovenija)	SLO
Moderatorji: Mateja Kores, Andrew Paul Tomlin, Tea Jelnikar, Sara Štrancar, Sonja Križman Launay, Anja Dežman, Marta Zajc, Melita Plešnik, Hana Kumar, Oskar Težak, Uroš Medar	

19.15–20.00	OKROGLA MIZA Klemen Strmljan – ZAUPAMO V KAKOVOSTNO ŠOLO PRIHODNOSTI (Danila Kumar International School, Slovenija)
-------------	---

SOBOTA, 4. marec 2023

9.00	ODPRTJE KONFERENCE Karmen Bizjak Merzel	SLO
9.15–10.00	PLENARNO PREDAVANJE mag. Janja Petkovšek – VEŠČINE ZA POKLICE PRIHODNOSTI (GZS, Slovenija)	SLO

DELAVNICE: PREDSTAVITVE SAMOSTOJNIH REFERATOV – PEČAT USTVARJALNOSTI IN DRUGAČNOSTI (samostojni referati potekajo vzporedno – vsaka predstavitev traja 45 minut) 10.15–11.00		
	Ana Jurca: USTVARJALNI GIB – Z GIBANJEM DO HITREJŠEGA IN UČINKOVITEJŠEGA UČENJA (OŠ Medvode, Slovenija)	SLO
	Lina Faletič: SPODBUJANJE USTVARJALNOSTI PRI POUKU PSIHOLOGIJE S PRENOSOM TEORIJE V PRAKSO (OŠ Košana, Slovenija)	SLO
	Anamarija Cvelbar: BUJENJE LIKOVNE DOMIŠLJIJE IN SLIKOVITOST SVINČNIKA (OŠ Danile Kumar, Slovenija)	SLO
	Damjan Beton: PRAVLJICE PRAV LICE CELIJO (OŠ Danile Kumar, Slovenija)	SLO
	Jasna Klančičar: SPREMLJEVALEC OTROKA Z MOTNJAMI AVTISTIČNEGA SPEKTRA – PRAVICA ALI PRESTIŽ (OŠ Janka Kersnika Brdo, Slovenija)	SLO
	Jasna Hude: URESNIČEVANJE SKRITEGA KURIKULUMA PRI DELU Z UČENCI Z AVTIZMOM (Center za sluh in govor Maribor, Slovenija)	SLO
	Matic Mur, Pika Polona Bižal: ČUJEČNOST KOT EDEN OD KOMPLEMENTARNIH NAČINOV OBRAVNAVANE MOTNJE ADHD (OŠ Valentina Vodnika, Slovenija)	SLO
	Maja Repe: VRSTNIŠKA USMERJENOST – NAS OTROCI ŠE POTREBUJEJO? (GŠ Jesenice, Slovenija)	SLO
	Jurij Bizjak: INTEGRACIJA V SEGREGACIJI (ZGNL, Slovenija)	SLO
	Maja Ilar: VPSELJEVANJE MERSKIH PREDPON PREKO ZGODBE (OŠ Danile Kumar, Slovenija)	SLO
Moderatorji: Karmen Bizjak Merzel, Katja Siegl Štangelj, Brigita Praznik Lokar, Melita Plešnik, Hana Kumar, Urška Gačnik, Maja Drašček, Tina Starec Klobasa, Mojca Vitez, Tatjana Keržan, Oskar Težak, Uroš Medar		

DELAVNICE: PREDSTAVITVE SAMOSTOJNIH REFERATOV – ZRCALO KAKOVOSTNE PRIHODNOSTI (samostojni referati potekajo vzporedno – vsaka predstavitev traja 45 minut) 11.15–12.00		
Eva Zore: UČITELJ ZA ŠOLO PRIHODNOSTI (OŠ Danile Kumar, Slovenija)		SLO
Ingrid Peroša: ŠOLA – BREZČASNA ELEGANCA S PRIDIHOM SODOBNOSTI (Srednja ekonomsko-poslovna šola Koper, Slovenija)		SLO
Alen Grbec: UČITELJ KOT SO-OBLIKOVALEC DEMOKRACIJE (OŠ Danile Kumar, Slovenija)		SLO
Damjan Erhatic: KAKO UČENCE PRIPRAVITI NA POKLICE PRIHODNOSTI (Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer, Slovenija)		SLO
Mateja Kores: UČENJE UČENJA – ALI RES POUČUJEMO ZA PRIHODNOST? (OŠ Danile Kumar, Slovenija)		SLO
Mateja Močnik: RAZVOJNA MISELNOST KOT TEMELJ ŠOLE IN IZOBRAŽEVANJA ZA POKLICE PRIHODNOSTI (Gimnazija Škofja Loka, Slovenija)		SLO
Katarina Čepič: VZGOJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ IN DELOVANJE – OMEJITVE IN PRILOŽNOSTI V ŠOLI (OŠ Danile Kumar, Slovenija)		SLO
Katarina Grom: MOČ KAKOVOSTNE ŠOLE V LUČI RAZVIJANJA PISMENOSTI Z UPORABO INTEGRATIVNE METODE OPISMENJEVANJA (OŠ Log-Dragomer, Slovenija)		SLO
Primož Šajna: DELAVNICA IZ OBNOVLJIVIH VIROV ZA OSNOVNE ŠOLE (ŠCV Elektro in računalniška šola Velenje, Slovenija)		SLO
Moderatorji: Brigita Praznik Lokar, Eva Kunej, Anja Smolič Žnidarko, Darija Premk, Anja Podreka, Gea Saje, Uroš Marolt, Tanja Jankovič, Urška Šuštaršič, Oskar Težak, Uroš Medar		

12.15–13.00	PLENARNI ZAKLJUČEK Andreja Hazabent – ZAUPAMO V KAKOVOSTNO ŠOLO PRIHODNOSTI (OŠ Danile Kumar, Slovenija)	SLO
-------------	--	-----

Trajanje: 8 pedagoških ur

Aktivni udeleženci iz Slovenije: 28

Aktivni udeleženci iz Portugalske, Nizozemske, Anglije, Avstrije, Slovaške, Kazahstana, Bosne in Hercegovine, Češke: 14

Oblike dela: delo v skupinah, individualno delo

Metode dela: predavanje, delavnica, prikazovanje, razgovor, demonstracija, razprava

Načini aktivnega sodelovanja udeležencev: Konferenca je potekala preko spletnega okolja Teams z odprtimi povezavami z možnostjo prehajanja med dogodki. Udeleženci so bili aktivno vključeni preko razgovorov, razprav in izvedbah primerov različnih aktivnosti.

Možnost uporabe pridobljenega znanja v vzgojno izobraževalnem delu: Pri načrtovanju in izvajanju vzgojno- izobraževalnega dela, predvsem pa preko vzpostavitve novih socialnih in izobraževalnih mrež. Doprinos povezovanja strokovnih delavcev se kaže v oblikovanju številnih novih sistemskih in kurikularnih idej, prenosu le-teh v prakso in posledično soustvarjanja kakovostne šole prihodnosti. **Referati s povzetki v angleškem jeziku so objavljeni v ZBORNIKU PRISPEVKOV MEDNARODNE KONFERENCE ZAUPAMO V KAKOVOSTNO ŠOLO PRIHODNOSTI (marec, 2023) na spletni strani šole www.os-danilekumar.si.**



Katja R. K.
Organizacijski odbor konference

VSEBINA

PRISPEVKI

PRILOŽNOSTI, KI JIH IMA ŠOLA V ČASU DRUŽBENE TESNOBE

Natalija Augustinovič..... 1

PRAVLJICE PRAV LICE CELIJO

Damjan Beton..... 13

ČUJEČNOST KOT EDEN OD KOMPLEMENTARNIH NAČINOV OBRAVNAVE MOTNJE POZORNOSTI IN HIPERAKTIVNOSTI (ADHD)

Pika Polona Bižal in Matic Mur 21

INTEGRACIJA V SEGREGACIJI

Jurij Bizjak 31

VZGOJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ IN DELOVANJE – OMEJITVE IN PRILOŽNOSTI V ŠOLI

Katarina Čepič..... 41

BUJENJE LIKOVNE DOMIŠLJIJE IN SLIKOVITOST SVINČNIKA

Anamarija Cvelbar 54

ŠOLA KOT VAREN PROSTOR Z NIČELNO TOLERANCO DO NASILJA

Irena Demšar 64

KAKO UČENCE PRIPRAVITI NA POKLICE PRIHODNOSTI

Damjan Erhatic..... 79

SPODBUJANJE USTVARJALNOSTI PRI POUKU PSIHLOGIJE S PRENOSOM TEORIJE V PRAKSO

Lina Faletič..... 86

UČITELJ KOT SO-OBLIKOVALEC DEMOKRACIJE

Alen Grbec 96

MOČ KAKOVOSTNE ŠOLE V LUČI RAZVIJANJA PISMENOSTI Z UPORABO INTEGRATIVNE METODE OPISMENJEVANJA

dr. Katarina Grom 109

URESNIČEVANJE SKRITEGA KURIKULUMA PRI DELU Z UČENCI Z AVTIZMOM

Jasna Hude..... 122

VPELJEVANJE MERSKIH PREDPON PREKO ZGODBE

Maja Ilar 132

USTVARJALNI GIB – Z GIBANJEM DO HITREJŠEGA IN UČINKOVITEJŠEGA UČENJA

Ana Jurca..... 148

SPREMLJEVALEC OTROKA Z MOTNJAMI AVTISTIČNEGA SPEKTRA – PRAVICA ALI PRESTIŽ?

Jasna Klančičar 159

PROFILA DIJAKA IN PEDOCENTRIČNOST V PROGRAMU MEDNARODNA MATURA

Nataša Kne 167

UČENJE UČENJA – ALI RES POUČUJEMO ZA PRIHODNOST?

Mateja Kores 176

RAZVOJNA MISELNOST V ŠOLI KOT ODGOVOR NA NEZNANE POKLICE PRIHODNOSTI

Mateja Močnik 187

ŠOLA – BREZČASNA ELEGANCA S PRIDIHOM SODOBNOSTI

Ingrid Peroša 198

VEČNIVOJSKO POUČEVANJE MATEMATIKE

Natalija Podjavoršek 207

VRSTNIŠKA USMERJENOST – NAS OTROCI ŠE POTREBUJEJO?

Maja Repe 221

TEMATSKE RAZREDNE URE IN TUTORSTVO – ŠOLA SEDANJOSTI IN PRIHODNOSTI

Tjaša Rojko 234

DELAVNICA IZ OBNOVLJIVIH VIROV ZA OSNOVNE ŠOLE

Primož Šajna 241

MOTIVIRANOST UČITELJEV NA DELOVNEM MESTU IN USTVARJALNOST V RAZREDU

Eva Zore 251

POVZETKI

MOTIVATING THE STUDENTS WHO DON'T CARE BY INCORPORATING APPROACHES TO TEACHING AND LEARNING

Fatima Farooq 279

THE ROLE OF EDUCATION

Aniket Godbole 281

TEACHERS' AND PUPILS' PERCEPTIONS OF CLIMATE CHANGE

Dr Nasreen Majid 283

AI SOFTWARE

Lasse Nielsen & Brett Grey..... 285

EDUCATION FOR AN INCLUSIVE FUTURE (THE IB LEARNER PROFILE IN PRACTICE)

Mark Nwaefido 287

EFFECTIVE PEDAGOGICAL METHODS AND INNOVATIVE TECHNOLOGICAL TOOLS

John Patton 289

VEŠČINE ZA POKLICE PRIHODNOSTI

mag. Janja Petkovšek 290

A BRIEF PRESENTATION OF THE PORTUGUESE SCHOOL CLUSTER

Susana Isabel Pinto Pereira 292

LEADING IN COMPLEXITY

Mark Pritchard..... 294

CONTEXTUAL AND EXPERIENTIAL – THE TWO PILLARS OF LEARNING

Sonia Rawat..... 295

PREPARING STUDENTS FOR JOBS OF TODAY AND TOMORROW, AND THE DAY AFTER

Jaymes Regualos 296

BUILDING A CULTURE OF CARE

Eileen Rueth 298

**CREATING A HIGH-QUALITY CURRICULUM WITH THE IMPACT OF THE
ADOLESCENT BRAIN RESEARCH IN MIND**

Ines Schreiner 300

STUDY SKILLS FOR LIFELONG LEARNERS

Katarina Ule 301



PRILOŽNOSTI, KI JIH IMA ŠOLA V ČASU DRUŽBENE TESNOBE SCHOOL'S OPPORTUNITIES IN ANXIOUS SOCIETY

Natalija Augustinovič

Osnovna šola borcev za severno mejo Maribor, natalija.augustinovic@os-borcev.si

Izvleček

V članku navedem skrb vzbujajoče podatke o porastu težav na področju duševnega zdravja mladih v Sloveniji. Opredelim pojem tesnobe in anksioznosti, navedem, kako se kažeta v šolskem prostoru. Razmišljam o šoli kot prostoru priložnosti za opolnomočenje učencev za soočanje z izzivi. V prispevku prevetrim nekatere obstoječe preventivne programe ter navedem možnosti, ki jih sama izvajam pri delu z učenci. Omejim se na dejavnosti s področja teorije izbire ter nevrolingvističnega programiranja. Hkrati razmišljam tudi o učitelju v šoli prihodnosti. Zaključujem s spoznanjem, da šola prihodnosti potrebuje učitelja, ki vidi svojo vlogo veliko širše kot usposobiti učence, da bodo znali iskati znanje, razmišljati, sodelovati, temveč tudi, da bodo znali poskrbeti za svoje duševno zdravje. Učitelj prihodnosti želi opolnomoči mladega človeka za soočanje z izzivi, ki jih prinaša življenje. Seveda pa je tukaj nezanemarljiva vloga države, ki bo morala učitelja na tej poti podpreti.

Ključne besede: tesnoba, anksioznost, preventivne dejavnosti, duševno zdravje, priložnosti, vloga učitelja

Abstract

In my article I'm stating the concerning facts about the increase of problems on the matter of mental health. I'm defining the term anxiety, stating how they are visible in the school environment. I'm thinking about school as a place of opportunity to empowerment our students that are dealing with different challenges. I contemplate on the already existing preventive programs and present the ones that I use while working with my students. I focused on the activities in the area of the reality therapy and neurolinguistic programming. At the same time, I also think about the role of teachers in the future schools. I'm closing with the realization that school of future need a teacher, that expand the horizon further than teaching students to look for knowledge, think, work as a team, but to also teach pupils how



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

to take care of their mental health. Teacher in school of future desires to empower young people for facing challenges that life throws in their way. We can not ignore the role of government, which should show more support to teachers on their path.

Keywords: anxiety, preventive activities, mental health, opportunities, teachers role

1 UVOD

1.1 POJAV TESNOBE IN ANKSIOZNOSTI MED MLADIMI V SLOVENIJI

V Sloveniji in v svetu vsakoletno narašča število mladih ter odraslih oseb, ki se soočajo s tesnobo in anksioznostjo, ki jim onemogoča kakovostno ter ustvarjalno življenje.

Analiza dostopnih zdravstveno statističnih podatkov in raziskav, prikazana v publikaciji Duševno zdravje otrok in mladostnikov, ki jo je leta 2018 izdal Nacionalni inštitut za javno zdravje, namreč kaže porast različnih težav, povezanih z duševnim zdravjem pri tej populacijski skupini. Kot razlog za porast navajajo izredno dinamiko modernega življenja s številnimi izzivi, možnostmi in negotovostmi, povečevanje pričakovanj do mladih in njihove vse intenzivnejše prežetosti z novimi tehnologijami.

Naj navedem še nekaj podatkov, ki zgovorno kažejo stanje v Sloveniji, in so povzeti po podatkih v zgoraj omenjeni publikaciji, kjer so podatki podprti s številnimi raziskavami.

- V obdobju od leta 2008 do leta 2015 se je število zunajbolnišničnih obravnav otrok in mladostnikov zaradi duševnih in vedenjskih motenj povečalo za 25,7 %.
- Poraba zdravil za zdravljenje duševnih in vedenjskih motenj pri osebah, mlajših od 20 let, se je v obdobju od leta 2008 do leta 2015 povečala za 48 %. Najbolj se je povečala med mladostniki med 15. in 19. letom starosti, saj je bila leta 2015 za 73 % večja kot leta 2008.
- Povečanje porabe zdravil je bilo v starostni skupini od 15. do 19. let predvsem zaradi velikega porasta porabe antidepressivov (43-odstotna porast porabe) in psihostimulansov (88-odstotna porast porabe).
- Med mladostniki med 15. in 19. letom starosti je bila največja poraba antidepressivov. Ti so pri dekletih predstavljali kar 85 % porabe vseh zdravil, namenjenih zdravljenju duševnih in vedenjskih moten.

»Občasna tesnoba ali anksioznost je pogosto čustvo, ki ga sicer poznamo vsi ljudje. Gre za neprijetno čustvo, ki povzroča občutek notranje utesnjenosti. Občutek tesnobe je še najbližje



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

občutku treme, ki je sicer vezan na nek konkretni dogodek, kot je na primer izpit ali javno nastopanje. Pri tesnobi pa čutimo »nedoločen strah«, ki je človeku pogosto nerazložljiv.« (Dernovšek, 2006: 36)

Tesnobo občutimo prav vsi ljudje, na primer, ko se znajdemo pred pomembnim izpitom, vendar ta občutek ne traja dolgo in mine sam od sebe. Kadar pa tesnoba traja več kot dva tedna ter začne motiti naše običajno stanje in življenje in si ne znamo več pomagati sami, začnemo govoriti o anksioznosti.

Presenetilo nas bo, katere so najpogostejše oblike anksioznosti, ki jih zasledimo pri otrocih in mladostnikih. Po navedbah NIJZ so to separacijska anksioznost, skrbi zaradi šolskega uspeha, strah glede navezovanja prijateljstev, strah pred učitelji ali pretepaškimi otroki, pred hranjenjem v skupni jedilnici, uporabo šolskih stranišč, spraševanjem pred razredom, preoblačenjem pri športni vzgoji, pred interakcijami z drugimi otroki ali učitelji in strah pred zbadanjem vrstnikov ali starejših otrok.

1.2 KAKO LAHKO PREPOZNAMO TESNOBNE IN ANKSIOZNE UČENCE?

»Pri šolskem delu tesnobni otroci in mladostniki doživljajo veliko frustracij: hitro odnehajo, lahko so razdražljivi, hitro se utrudijo, izostajajo od pouka, še posebno v prvih urah pri pouku ne sodelujejo. Anksiozen otrok zelo malo govori; sledi navodilom, vendar se nanje verbalno ne odziva, ko ga nagovorimo; gleda stran; gleda vrstnike pri zabavnih dejavnostih, vendar se jim ne pridruži; noče biti v središču pozornosti; govori tiho; nikoli se prostovoljno ne javi za kakšno dejavnost ali pa se javi zadnji; noče sodelovati pri skupinskih dejavnostih, kot so debate, glasno branje, nastopanje, odgovarjanje na vprašanja z dvigovanjem rok; večino časa preživlja sam.« (Dernovšek, 2006: 45)

1.3 ŠOLA KOT PROSTOR PRILOŽNOSTI ZA OPOLNOMOČENJA ZA SOOČANJE Z IZZIVI.

V mesecu decembru 2022 so bile čakalne dobe za prvi pedopsihiatrični pregled po podatkih, dostopnih na spletni strani porta www.cakalnedobe.ezdrav.si, največ 407 dni za redno napotnico ter 90 dni za zelo hitro v Murski Soboti, 284 dni za redno in 45 dni za napotnico z oznako zelo hitro v Ljubljani. Cene zasebnih storitev za obravnavo pedopsihiatra, psihologa ali psihoterapevta zanašajo od 40 EUR do 80 EUR za obisk. Sama sem zaposlena v osnovni



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

šoli, kjer ima 68 % učencev subvencionirano šolsko prehrano v celoti. Ali je potrebno vprašati, koliko teh staršev si lahko privoščijo samoplačniško obravnavo svojega otroka?

Pandemija je dodatno zaostрила težave, ki so na področju duševnega zdravja obstajale že prej. Zelo nas pesti veliko pomanjkanje specialistov, zlasti pedopsihiatrov, kliničnih psihologov in psihiatrov. Imamo le tretjino potrebnih kliničnih psihologov v državi (96 od potrebnih 300 kliničnih psihologov). Soočamo se s slabo dostopnostjo do psihološke in psihoterapevtske pomoči ter pomanjkljivo zakonsko ureditvijo teh področij. V Društvu šolskih svetovalnih delavcev poročajo o porastu otrok in mladostnikov, ki se po obdobju šolanja na daljavo vračajo v šole z izgubo motivacije, čustvenimi stiskami, depresivnostjo, anksioznostjo in težavami na socialnem področju poročajo

»Tudi sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji pogosto ne nudi ustreznega podpornega okolja za varovanje in krepitev duševnega zdravja otrok in mladih ter zaposlenih. V času pandemije COVID-19 se je izpostavila potreba tako po okrepitevi šolske svetovalne službe kot tudi programov za opolnomočenje strokovnih delavcev v vzgojno izobraževalnih zavodih za nudenje pomoči in podpore otrokom in mladim, ki se soočajo z izzivi sodobne družbe.«
(Akcijski načrt: 6)

Ob vseh teh podatkih je jasno, da šola mora izkoristiti dejstvo, da je po statističnih podatkih Republike Slovenije v njenih prostorih dnevno okoli 200 000 učencev in okoli 70.000 dijakov. Kar pomeni, da imamo možnost vplivati na življenje več kot 250 000 mladih ljudi.

Tudi v Akcijskem načrtu 2022–2023 (AN) za izvajanje resolucije o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018 je navedeno, da je potrebno v okoljih, kjer otroci in mladostniki preživijo veliko časa (npr. vrtci in šole), strateško umeščati tudi vsebine in programe s področja duševnega zdravja. Prav tako navajajo, da je treba usposobiti strokovnjake, učitelje, ravnatelje za izvajanje takšnih dejavnosti. Ena od aktivnosti AN22–23 je priprava kataloga strokovno preverjenih programov varovanja in krepitev duševnega zdravja za otroke in mladostnike, ki morajo biti dostopni vsem otrokom in mladostnikom v Sloveniji.



2 JEDRO

2.1 PREVENTIVNI PROGRAMI ZA DELO V OSNOVNIH ŠOLAH

Glede na to, da je ena od aktivnosti AN22–23 priprava kataloga strokovno preverjenih programov varovanja in krepitev duševnega zdravja za otroke in mladostnike, ki morajo biti dostopni vsem otrokom in mladostnikom v Sloveniji, je jasno, da ne obstaja veliko preverjenih programov, ki učitelja vodijo skozi program in ga ob tem podpirajo. Menim, da smo tukaj učitelji prepuščeni lastni motivaciji, iznajdljivosti in lastnemu doživljanju in vrednotenju preventivnega dela.

Želela bi izpostaviti dva dobro zasnovana programa, ki učita otroke, kako prevzemajo nadzor nad svojim doživljanjem realnosti in učita otroke, da niso plastična vrečka, ki jih življenje premetava in nosi po polju življenja, temveč so načrtovalci in režiserji svojega življenja. Verjamem, da sta našla pot v večino osnovnih šol v Sloveniji.

1. 8 krogov odličnosti

Program Janija Prgiča vodi učitelja in učence skozi dejavnosti, s pomočjo katerih učenec pridobi 8 veščin, ki ga opolnomočajo, vodijo k uspehu ter učijo življenja nad črto, kar vodi k osebni svobodi. Te veščine so odgovornost, predanost, govori z dobrim namenom, to je to, fleksibilnost, iz napak se učimo, uravnoteženost, integriteta.

2. To sem jaz

Na spletni strani NIJZ so zapisali, da pozitivna samopodoba v pomembni meri določa posameznikovo zadovoljstvo z življenjem, njegovo srečo ter ščiti telesno in duševno zdravje. Realno samovrednotenje in socialno-komunikacijske kompetence delujejo kot zaščita v kriznih situacijah in povečujejo posameznikovo prožnost pri obvladovanju vsakdanjih težav. Program To sem jaz temelji na dveh komunikacijskih pristopih. Prvi se opira na spletno komuniciranje z mladimi, drugi del programa poteka na področju izobraževanja učiteljev in z izvajanjem preventivnih delavnic v šolskem okolju po konceptu 10 korakov do boljše samopodobe (NIJZ, 2022).

Potrebno je omeniti tudi program Razvijanja pozitivnega samovrednotenja, ki je namenjen spodbujanju odgovornosti, samozavesti in sodelovanja otrok in mladostnikov. Temelji na predpostavki, da z izgradnjo osebne moči mladim omogočimo, da se bolj učinkovito soočajo z vsakodnevnimi izzivi, s katerimi se srečujejo v šoli in v skupnosti. Poleg tega program



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

pripomore k odgovornejšemu in produktivnejšemu življenju v odraslosti. Program prinaša dokazane izboljšave, je dobro načrtovan in vodi skozi proces, je pa zanj potrebno opraviti dve izobraževanji, samostojno delo ter supervizijska srečanja.

2.2 PREDLOGI AKTIVNOSTI

Želela bi predstaviti smernice in aktivnosti, za katere verjamem, da so temelj in pot k učencem, ki bodo življenje dojemali kot priložnosti in znali na težave pogledati kot na izzive ter znali odgovoriti na stres, preden bo ta postal konstanten ter se spremenil v tesnobo. Sama menim, da lahko v osnovni šoli učimo temeljnih veščin za osebno svobodo, ki zadovoljuje osnovne potrebe človeka in ki vodijo do sreče. S tem preventivno vplivamo na duševno zdravje naših učencev.

In kot pravi Glasser (2007: 10): »Če hočemo preusmeriti vodoravno črto človeškega napredka navzgor, potem je preventiva, to je prehod z zunanega nadzora na sistem teorije izbire, pot, po kateri nam to lahko uspe. Odgovor se skriva v preprečevanju neuspehov in ne v iskanju boljših načinov pomoči ljudem, ki so že neuspešni.«

2.2.1 TEORIJA IZBIRE V RAZREDU

Glasser (2007) razlaga, da nas žene pet dedno zasnovanih potreb. Potreba po preživetju posameznika in vrste, potreba po ljubezni oziroma pripadnosti, potreba po moči oziroma samospoštovanju, potreba po prostosti oziroma svobodni izbiri ter potreba po zabavi oziroma razvedrilni, ustvarjalni radovednosti. Vse, kar počnemo v življenju, je, da skušamo s celostnim vedenjem, sestavljenim iz štirih komponent, ki jih bom natančneje predstavila kasneje, zunanji svet, kakor ga zaznavamo, spremeniti v svet, ki bi bil čim bolj podoben notranjemu svetu kakovosti, s čimer zadovoljujemo potešitev lastnih potreb.

Sama se pri delu z učenci osredotočam na štiri potrebe. Izpustim potrebo po preživetju. Z učenci razmišljam, kako imajo zadovoljene potrebe, o katerih sem govorila. S pomočjo učnih listov, prirejenih po knjigi Roberta A. Sullo *Učite jih sreče*, učenci razmišljajo o posamezni potrebi, nato pa se o njih pogovorimo. Razmišljajo, kdo so tisti, ki jih imajo radi, katere so reči, ki jih obvladajo, kaj počnejo za zabavo ter kaj je tisto, o čemer odločajo. Ko se natančneje seznanijo s svojimi osnovnimi potrebami, z barvami označijo, kako močno imajo zadovoljeno neko potrebo, s katerimi dejavnostmi to dosegajo in kaj še lahko naredijo, da bodo imeli zadovoljene potrebe. To vizualno prikažejo. Iz prakse ugotavljam, da učenci s čustvenimi težavami najpogosteje kot najmanj zadovoljeno potrebo doživljajo potrebo po

2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

svobodi. Naslednja zanimiva stvar je učenca pripeljati do uvida, da mora biti krog naših potreb uravnovešen, da občutimo srečo, kajti kar hitro se zgodi, da premočno skrbijo za potrebo po zabavi ali moči. Te dejavnosti lahko izvajamo na razrednih urah, lahko pa jih tudi medpredmetno povežemo. Na predmetni stopnji odlično sodijo v učni načrt spoznavanj okolja ali spoznavanje družbe.

Ko učenec spozna in razišče svoje potrebe, naredi preizkus, s katerim ugotovi, da je naše delovanje sestavljeno iz štirih komponent in da lahko nadzira le mišljenje in dejavnosti, čustva in fiziološke procese pa le posredno preko dejavnosti in mišljenja. (Preizkus je videti takole: učencem damo navodilo, da naj naredijo, kar jim rečem. Pomisli na nekaj rdečega, dvigni levo roko, naj te postane strah, naj te začne boleti zob. Morda bo kdo rekel, mene pa je začel boleti zob – takrat povprašamo, ali je mislil na to, da ga boli zob.)

Glede na starost se s primernim tempom učenec približe spozna s seboj. Zapisano je učencem težko. Sprva težko poimenujejo čustva, ki so v začetku zgolj enostavna (jeza, žalost, veselje ...), šele kasneje zmorejo opisati in poimenovati tudi sestavljena čustva (ljubosumnost, prezir, osamljenost ...). Tudi opis fiziologije, ki je pomembna pri prepoznavanju signalov pri sebi v stresnih situacijah, je za učence sprva zahtevna naloga. Vprašanja, kot so, kje občutiš jezo, kako se to čuti itn., terjajo od učencev veliko napora.

Celostno vedenje učencem razložim z modelom avtomobila, ki ima pogon na sprednja kolesa. Ob sprehodu skozi vse komponente celostnega vedenja vprašam učence, kam pelje njihov avto in nato, kam bi želel, da bi peljal. Učenec izpolni tabelo in vanjo vpiše, kaj naj bi mislil, delal, občutil in kako bi se to čutilo v telesu, da bi njegov avto peljal tja, kamor bi si sam želel. Ugotovi, da lahko izbira in hkrati ob doživljanju vseh komponent na neki način že kreira novo vedenje. Spoznanje, da v življenju izbiramo in se nam stvari ne le dogajajo, je izredno osvobajajoče in učence bomo naučili razmišljati tako, bodo prevzemali veliko več odgovornosti, tako za svoje šolsko delo kot za odnose, ki jih vzpostavljajo v šolskem prostoru. In šola je prostor, ki nudi poligon za tovrstno učenje, saj prinaša spretnosti, ki jih potrebujemo za soočanje z odraslim življenjem.

Ta tehnika se mi zdi najboljše orodje tudi za učitelje, ki imajo izziv s posameznim učencem ali razredom. Ker smo tudi učitelji samo ljudje, se nam prav gotovo kdaj zgodi, da vstopimo v razred z mislijo, to je najhujši razred na šoli ali res mi je neprijetno učiti v tem razredu. To razmišljanje nas vodi k togi drži, pretirani strogosti ali malodušju v tem razredu, nespodbudnim besedam. Ob tem se počutimo slabo, nemočno, kar se odraža tudi na našem



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

fizičnem počutju. Preden vstopim v ta razred, me začne boleti glava ali kar v trebuhu me zvija. Seveda se začnemo ukvarjati s simptomom in želimo spremeniti svoje fizično počutje in občutke. In ker je dejstvo, da na fiziologijo in čustva ne moremo vplivati neposredno, občutimo še frustracijo, tesnobo, ki lahko vodi še do novih omejujočih prepričanj. Je učiteljstvo sploh pravi poklic zame?

Moja izkušnja ob izvedbi izobraževanj za učitelje je, da so prepričanja tisto, kar je najtežje spreminjati. Pripeljati učitelja do uvida, da je potrebno in možno spreminjati sebe in ne drugih, je nekaj, kar učitelji sprejmejo/mo najtežje. Učitelj pa vendar uči, on vpliva, se čuti odgovornega. In znamo biti odgovorni za prave reči? Za svoje misli? Svoja dejanja? Zdi se, da smo učitelji zlahka pripadniki teorije zunanjega nadzora. In sicer prvo prepričanje je, da se ob zvonjenju telefona oglasim, ob rdeči luči se ustavim ali počnem vrsto drugih stvari, saj se odzivam na preprost zunanji signal. Drugo takšno prepričanje je, da lahko druge ljudi prisilim, da naredijo, kar hočem. Tretje prepričanje pa je, da je naša dolžnost, da kaznujem tiste, ki ne naredijo tega, kar rečem ali nagrajujem, če bo to pripomoglo, da bodo naredili to, kar želim. Ta tri prepričanja »zdrave pameti« so temelj psihologije zunanjega nadzora, katerih osnova je, da smo motivirani od zunaj. In prav tako veliko otrok verjame, da je sreča nekaj, kar te doleti in nima zveze s tistim, kar človek počenja. V resnici pa je srečnost odvisna od tega, ali znamo na odgovoren način tešiti svoje potrebe. Otroke učiti sreče pomeni, da jih učimo, naj raziščejo, kaj bi pravzaprav radi, kakšno vedenje trenutno uporabljajo za to in preverijo učinkovitost svojega vedenja. Če in ko otrok ugotovi, da lahko izbere bolj učinkovito vedenje, pa mu pri tem pomagamo.

»Celo majhni otroci, oboroženi s spoznanjem, da je njihova srečnost neposredna posledica njihove vedenjske izbire, bodo manj krivili druge, kadar bo šlo kaj narobe. Tako ne bodo samo pasivno čakali, da se stanje poboljša. Bolj verjetno je, da bodo izbirali odgovorne vedenjske vzorce, ki vodijo k sreči.« (Sullo, 1999: 17)

Seveda ob primerni usposobljenosti lahko učenje novih vedenj podkrepimo z vplivom na podzavest s tehniko New Behaviour Generator iz nabora tehnik nevrolingvističnega programiranja.

»NLP je kratica za nevrolingvistično programiranje in je sestavljena iz več pomenov, in sicer N kot nevrologija oziroma preučevanje postopkov v možganih, L kot lingvistika, ki je študij jezika in raziskuje, kako ta vpliva na nas in P kot programiranje oziroma kako se motiviramo ali razvrščamo svoja dejanja, da dosežemo zastavljen cilj.« (Schwarz, Schweppe, 2005: 13.).



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Sama verjamem, da lahko spremembe najlažje dosežemo, če se zanje odločimo na zavestni ravni ter jih podkrepimo s pomočjo podzavesti. Razumem pa, da je izobraževanje iz NLP finančni zalogaj in pa seveda tudi osebna odločitev, ki ni za vsakogar.

Na tem mestu moram spregovoriti še o svetu kakovosti, ki je pri naših učencih, najstnikih in mladostnikih zelo na udaru. Verjetno se strinjate z menoj, da zunanji standardi, spletna omrežja, influencerji, pričakovanja staršev, oblikujejo svet kvalitet vsakogar, še posebej pa skupine, o kateri pišem. Vsi se zavedamo, da živimo v svetu, ki ga vidimo, tipamo, slišimo, okušamo, vonjamo. To je resnični svet, v katerem živimo. Obstaja pa še drug svet, to je naš svet kakovosti. Svet, v katerem bi radi živeli. To je svet, ki si ga naslikamo sami, na podlagi naših izkušenj, spominov in je svet, v katerem na najboljši način zadovoljujemo svoje potrebe. V tem svetu so slike ljudi, s katerimi smo najraje skupaj, stvari, ki jih imamo najraje, in ideje ali prepričanja, ki uravnavajo naše vedenje. Želimo biti v svetu kvalitete naših učencev? Smo sploh lahko v svetu kvalitete mladostnikov

2.2.2 PREPRIČANJA, PREDPOSTAVKE IN NLP

O pomenu prepričanj sem govorila že pred tem, a vendar je potrebno govoriti o prepričanjih učencev, ki so žal predvsem v najstniških letih pogosto omejujoča prepričanja.

Prepričanja so pravila, po katerih živimo. S prepričanji dajemo stvarim pomen in smisel, so sodbe o tem, ali je nekaj resnično ali ne. Prepričanja niso dejstva, čeprav jih pogosto tako razumemo. Prepričanja imamo o drugih ljudeh, o sebi, o tem, kaj je mogoče in kaj ne, o odnosih in še o marsičem. Prepričanja predstavljajo tako priložnost kot oviro za to, kar smo sposobni narediti.

»Vedno ravnamo v skladu s svojim prepričanjem. Veliko naših prepričanj je zmotnih, ker temeljijo na zmotnih predstavah o nas samih. Prepričanja o nas samih izvirajo iz naših lastnih izkušenj, iz izkušenj, ki jih opazujemo pri drugih, iz besednega prepričevanja in čustvenega in telesnega počutja.« (Prgič, brez letnice: 18)

Če se navežem še na razmišljanje o ciljno usmerjeni motivaciji. Vse, s čimer se srečamo, lahko sprejmemo kot pozitivno. Poznamo tudi pregovor, da je kozarec lahko napol poln ali pa napol prazen. Pozitivne besede krepijo našo motivacijo in prav tako pozitivna prepričanja pripeljejo do pozitivnih besed, ki si jih govorimo. Kadar razmišljamo, vzpostavimo notranji dialog. Ni mogoče o nečem razmišljati brez tega, da slišimo v glavi besede in zelo pomembno je, katere besede si govori učenec, ko razmišlja o sebi.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Napisano bi želela podkrepiti tudi z zanimivim eksperimentom, ki ga je izvedla Jane Elliot. Z eksperimentom je dokazala, kako močno prepričanja vplivajo na našo uspešnost. Jane Elliot je bila učiteljica 3. razreda, ki je leta 1968 izvedla eksperiment, ki je poimenovan modrooki/rjavooki. Z njim je želela učence poučiti o rasizmu, hkrati pa je dokazala že omenjeno. Prvi dan preizkusa je odločila, da so modrooki učenci boljši od rjavookih, imeli so tudi privilegije in bili so deležni posebnih pohval, ob tem je rjavooke učence podcenjevala. Učence je konec dneva ocenjevala s testom in modrooki so dosegli boljše rezultate. Naslednji dan je skupini zamenjala in rjavookim je bilo povedano, da so uspešnejši in boljši. Konec dneva so na istem ocenjevanju rjavooki znatno izboljšali svoj rezultat, modrooki pa so ga poslabšali.

S tem eksperimentom vedno seznanim tudi svoje učence, ko se začnemo ukvarjati s prepričanjmi. Lahko jih postavimo tudi v izkušnjo, saj sem sama zagovornik izkustvenega učenja. Prav gotovo poznate naslednjo vajo. Razred razdelimo na pol in damo prvi skupini lahke naloge in drugi težke naloge. Naslednje naloge so za vse enake, vendar jih dokazano druga skupina rešuje slabše, saj je začela dvomiti vase. Menim, da tako lažje spoznajo moč prepričanj.

Vsakdo izmed nas bi lahko naštel katero svoje prepričanje, ki mu otežuje življenje. Če bi razmišljali, od kod prihaja, bi v veliki meri ugotovili, da pravzaprav ne vemo. Zdi se, da je pač že od nekdaj v nas. Pogosto jih ustvarimo že kot otroci, skozi besede drugih, dogodke, izkušnje. So del našega nezavednega, o čemer bom govorila nekoliko kasneje. Sedaj si natančneje pogledjmo omejujoča prepričanja. Omejujoča prepričanja v veliki meri določajo naše občutke in dejanja. Iz teh občutkov tudi izhajajo. Poznamo tri področja omejujočih prepričanj:

1. Iz občutka brezupa izhajajo prepričanja, da ne verjamemo, da je mogoče doseči cilj.
2. Iz občutka nemoči izhajajo prepričanja, da je cilj mogoče doseči, vendar ta oseba cilja ne more doseči.
3. Iz občutka lastne nevrednosti pa izhaja prepričanje, da je cilj mogoče doseči, vendar si ta oseba ne zasluži, da bi cilj dosegla (po Prgič, brez letnice).

Za uspeh potrebujemo spodbujajoča, pozitivna prepričanja. Obstaja rek, ki pravi, da če verjamemo, da nam bo uspelo, ali pa verjamemo, da nam ne bo uspelo, imamo prav.

Kot sem že povedala in poudarjam, ponovno so prepričanja, ki jih imamo, eden izmed filtrov, ki oblikujejo našo notranjo predstavo o zunanjem dogodku, vplivajo na notranje stanje, ki



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

sproža naše vedenje. Če so prepričanja učenca s čustvenimi težavami da ga nihče me ne mara, nikoli ne uspem narediti ničesar prav, svet je temen, ne zadovoljim pričakovanj, potem je iz tega lahko sklepati, kakšno je njegovo razmišljanje o prostoru, v katerem biva. Glede na poznavanje celostnega vedenja lahko sklepamo, kakšna vedenja bo izbiral, kakšni bodo njegovi občutki, ki bodo ponovno jačali njegova ovirajoča prepričanja. Če želimo prekiniti ta krog, moramo delati na spremembi prepričanj. Tukaj se ponovno poslužujem NLP tehnik ter izredno pazim na jezik, saj imajo besede neverjetno moč. Predstavila vam bom preprosto vajo. Kadar učenec ali razred trdno vztrajata pri svojem omejujočem prepričanju, jih pozovemo, da ubesedi svoje prepričanje in ga zapišejo v obliki trditve. Nato poiščejo tri primere, ko ta trditev ne drži. Ko to najdete in zapišete, še enkrat preverite prvo trditev, ki izraža njihovo omejujoče prepričanje. Videli boste, kako se začne prepričanje spreminjati.

3 ZAKLJUČEK

Tesnoba je vstopila v naša življenja z velikimi koraki. Zakorakala je na vse nivoje vzgoje in izobraževanja. Tudi v vrtec. Ker so edina stalnica našega življenja spremembe, je jasno, da se moramo spreminjati tudi mi, učitelji in vsi, ki delamo z mladimi. Verjamem, da smo učitelji tisti, ki se zavedamo svoje vloge v skrbi za duševno zdravje otrok. Verjamem tudi, da tega ne dojemamo kot breme, temveč kot priložnost, da izkoristimo dejstvo, da so notranja stanja (skupek fiziologije, misli in čustev) nalezljiva. Da bomo z radovednostjo, zanimanjem, pozitivnim vznemirjenjem in pričakovanjem postali najboljši učitelji, tisti učitelji, ki znamo vplivati na notranja stanja naših učencev. Učitelj prihodnosti bo zraven načinov poučevanja moral spremeniti tudi svoj pogled na to, kaj je njegova vloga v razredu. Ne samo usposobiti učence, da bodo znali iskati znanje, razmišljati, sodelovati, temveč tudi, da bodo znali poskrbeti za svoje duševno zdravje. Pri tem bo morala svoj delež opraviti tudi država in poskrbeti za študij, ki bo hodil vstric s šolo prihodnosti, s financiranjem kakovostnih dodatnih izobraževanj in z dovolj kadra. Verjetno bi bil na mestu tudi razmislek o prostoru za tovrstno delo učitelja in ovrednotenje njegovega dela. Pa naj si bo to z zagotavljanjem dovolj časa za izvedbo preventivnih in vedno bolj tudi kurativnih dejavnosti ali pa z uvedbo izbirnega predmeta, ki bo podpora duševnemu zdravju. Naj zaključim z mislijo Agnes Repplier: »Ni lahko najti sreče v sebi – a drugje je sploh ni mogoče najti.«



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Viri in literatura

Akcijski načrt 2022–2023 za izvajanje resolucije o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018 (Uradni list RS, št. 24/18)

Glasser, William. 2007: *Nova psihologija osebne svobode*. Ljubljana, Založba Luisa

Jeriček Klanšček, Helena idr., 2018: *Duševno zdravje otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.: < <http://www.nijz.si/>>. (Dostop 6. 12. 2022).

NIJZ. 2022: *To sem jaz.*: < <https://www.nijz.si/sl/to-sem-jaz#10-korakov-do-boljse-samopodobe>>. (Dostop 6. 12. 2022).

Prgič, Jani. Brez letnice: *Interno gradivo za izobraževanje*.

Schwarz, Aljoscha A., Schweppe, Ronald P. 2005: *Moč podzavesti: nevrolingvistično programiranje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Sullo, Robert A. 1999. *Učite jih sreče*. Radovljica: TOP regionalni izobraževalni center,

Statistični urad Slovenije: < <https://www.stat.si/StatWeb/news/Index/9588>>. (Dostop 8. 12. 2022).



PRAVLJICE PRAV LICE CELIJO THE HEALING POWER OF FAIRY TALES

Damjan Beton

Osnovna šola Danile Kumar Ljubljana, betond@os-danilekumar.si

Izvleček

Pravljice lahko s pridom uporabimo tudi v pedagoškem procesu. Uporabimo jih lahko za skupinsko kot tudi individualno delo z učenci. Pravljice nosijo in obenem tudi krepijo elemente bistvenega, kar nas dela celovite. V šolskem prostoru na to celovitost pozabljamo in večinoma pri delu na področju vzgoje in izobraževanja delujemo na področju telesa in psihe. Pozabljamo pa na duhovno razsežnost. Pravljice pa nam omogočajo, da delujemo bolj celovito – tridimenzionalno; na področju telesnega, na duševnem področju in v duhovni razsežnosti. Preko pravljic učenci sami lahko pridejo do vsebin, ki so zanje pomembne. Lahko bi rekli, da s pravljicami posegamo na področje eksistencialne pedagogike in se usmerjamo k smislu. V prispevku bomo predstavili uporabo pravljic pri delu z učenci, kako nam lahko pomagajo pri odpiranju vsebin v zahtevnih situacijah in njihovem reševanju.

Ključne besede: pravljica, holistična pedagogika, uporaba pravljice v šoli

Abstract

Fairy tales can be efficiently used in pedagogical proces. They can be used for group as well as individual work with students. Fairy tales carry and at the same time strengthen the essential elements that make us whole. In the school environment, we forget about this wholeness. Usualy when working in the field of education we work in the field of body and psyche. But we forget about the spiritual dimension. Fairy tales allow us to act more comprehensively - three-dimensionally; in the physical area, in the mental area and in the spiritual dimension. Through fairy tales, students themselves can come to the contents that are important to them. We could say that with fairy tales we intervene in the field of existential pedagogy and direct ourselves towards meaning. In this paper, we will present the use of fairy



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

tales in working proces with students, how they can help us in presenting challenging situations and solving them.

Keywords: Fairy tale, holistic pedagogy, use of fairy tale in the classroom

1 PRAVLJICA NI LE ZGODBA ZA LAHKO NOČ

Poglejmo si najprej, kaj o pravljici in pomenu beseda pravljica najdemo v različnih slovarjih. SSKJ pravljico definira na prvem mestu kot pripoved, v kateri se dogajajo neverjetne, samo v domišljiji mogoče stvari in v kateri navadno zmaga dobro. Slovenski etimološki slovar pa pove, da beseda pravljica izhaja iz manjšalnice od právl'a, kar pomeni govorjenje, ki je izpeljanka iz praviti – govoriti. Samo govorjenje pa je to, kar nas dela ljudi in po čemer se ločimo od drugih živih bitij. Pravljice govorijo o resnicah življenja, kažejo pot, po kateri stopa junak in s katerim se lahko poistovetimo (Bauer 2008). Sam vidim v besedi pravljica koren 'prav', ki nakazuje, da pravljice govorijo o tem, kar je prav oziroma kako živeti prav. In dejansko ima starocerkvenoslovanski glagol praviti pomene, kot so voditi, upravljati, vladati, urejati in imajo temelj na pomenu delati prav.

Vsebina pravljic je brezčasna in obsega veliko področij. Zalokar Divjak (1998) pravi, da pravljice nikoli ne zastarijo, čeprav so po nastanku in izvoru stare, celo nasprotno – so sveže in mlade. Pravljice so tudi ene izmed najstarejših umetnostnih besedil kot navaja Wikipedia. Že v antični Grčiji in Indiji najdemo pravljice, podobne pravljici Lepotica in zver. Tudi za pravljico Pepelka ugotavljajo, da je stara nekaj tisočletij in jo najdejo v podobnih različicah po vsem svetu. Pravljice so bile prvotno namenjene kot nosilci modrosti, priročniki političnega vladanja. To je verjeten razlog, da v pravljicah velikokrat nastopajo kralji in kraljice ter principi in princeze. Najstarejše pravljice najdemo že v starem Egiptu in Indiji. Poznane pravljice Tisoč in ena noč so stare arabske pravljice. Znana zbirateljca in zapisovalca pravljic sta brata Grimm, ki sta pred približno dvesto leti izdala prvo zbirko pravljic. Z ohranjanjem pravljic so se ukvarjali tudi znani Slovenci, med njimi Primož Trubar, Janez Vajkard Valvazor, Janez Svetokriški. V sodobnem času pa je mogoče najbolj znana zbiralka pravljic Kristina Brekova, ki jih je izdala v zbirki Zlata ptica, ter še vedno aktivna Anja Štefan (2019). S pravljicami se je ukvarjal celo nemški psiholog Wilhelm Wund (Wikipedija), ki velja za začetnika sodobne psihologije. Predlagal je svojo klasifikacijo pravljic, ki jih je razdelil v naslednje skupine:



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

mitološke pravljice-basni, čiste čudežne pravljice, biološke pravljice, pravljice o izvoru, šaljive pravljice in moralne basni.

Pravljice so lahko tudi odlično didaktično in vzgojno orodje. Posegajo namreč na več področij in na poslušalce deluje celostno. Zato si bomo kratko orisali pogled na človeka, kot ga predstavlja logoterapija in logopedagogika, ki poskuša celostno oziroma holistično delovati. Viktor Frankl, oče logoterapije – terapije za življenjskim smislom, meni, da je bistvo človeka dolžnost, da uresniči svoje smiselne zmožnosti v objektivni stvarnosti (Zalokar Divjak 1998). Logoterapevtski pogled na človeka je celosten in človeka vidi kot nedeljivo celoto telesne, duševne in duhovne razsežnosti. V telesni razsežnosti so zajete biološke, kemične in fizikalne sestavine, ki so iste pri živi in neživi naravi. Duševna razsežnost temelji na procesih mišljenja, čustvovanja, zaznav, spomina, temperamenta ter osebnostnih lastnosti. Različne psihološke smeri tem elementom sicer dajejo nekoliko drugačen pomen. Duhovno razsežnost pa sestavljajo človekova svoboda, ki mu daje možnost izbire in odgovornost za lastno usodo. Gre z možnost, da se človek dvigne nad svoje okoliščine in jih preseže. Frankl to področje poimenuje noogeno (noos v grščini pomeni duh). Pri tem poudarja, da ne gre za religiozno, mistično ali filozofsko razlago duhovnosti, temveč za človekove specifične prvine, kot so ustvarjalnost, odgovornost, intuicija, ideje, predstavljanje in presežnost ter vrednote. Razvoj na duhovni dimenziji je pot zorenja človekove osebnosti (Zalokar Divjak 1996).

Prav pravljice pa lahko posežejo na vsa tri antropološka področja. Otroško domišljijo spodbudijo k soočanju s težavami. Seveda enkrat samkrat prebrati eno pravljico ne prinese rešitve težav. Da pravljice učinkujejo, jih mora otrok poslušati, se poistovetiti z vsebino in pozitivnimi liki ter njihovim razmišljanjem in vedenjem, se o tem pogovarjati, se z njimi ukvarjati. Hotel jih bo slišati večkrat, kar mu ponuja, da vsebino vidi z več vidikov, se lahko poistoveti enkrat z eno in drugič z drugo osebo. Pravljice nagovarjajo tudi čute, občutja, čustva. Nosijo vrednote in velikokrat govorijo v simbolih, ki naši psihi ponujajo rešitve na nezavednem nivoju. Ker pravljice izhajajo iz obdobja, ko so bile vse vede še združene, bi sporočilo pravlji sprejeli tako filozofi, psihologi, biologi, ekologi in drugi. Nekateri zato zagovarjajo, da je po pravljici potreben pogovor, poustvarjanje likovnih izdelkov ali celo uprizoritev pravlji (Bauer 2008), kar pomaga urediti vtise in ponuja odraslim boljše in globlje razumevanje otroka, ki se izraža in postavlja vprašanja. Drugi avtorji (na primer Zalokar Divjak 1996 in 1998) pa zagovarjajo, da pravljica ne potrebuje razlage ali dodatnega pedagoškega dela, saj pravljica deluje sama po sebi. Samo pripovedovanje pravlji ustvarja

2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

vez med pripovedovalcem in poslušalcem, saj oba razmišljata o istih simbolnih vsebinah, ki so bolj učinkovite kot gledanje risank ali poslušanje posnetkov pravljic. Brata Grimm (Zalokar Divjak 1996) govorita celo o nadčutni vsebini pravljic, torej o nečem več, kar lahko razumemo, o nečem skrivnostnem, kar nam pravljica prišepne, če ji prav prisluhnemo.

Bauer (2008) priporoča pravljico povedati do konca, da otrok ne ostane sredi zgodbe v strahu in brez razrešitve. Prav zaradi razrešitve se tudi ne izogibamo pravljicam, ki vsebujejo grozne dele ali situacije, kjer se glavni junak znajde pred izzivom. Zalokar Divjak (1996) v pravljicah najde ravnotežje, saj vsebujejo veselje in žalost, preizkušnje in razrešitve. Grozljivi prizori so opisani stvarno, a brez prevelikih podrobnosti. Teh delov zgodbe ne smemo omiliti ali preskočiti, saj so ključni za zgradbo vsebine in pomembni za razumevanje konca pravljice.

Čeprav so pravljice izmišljene, so njihova sporočila resnična. Na simbolni ravni nosijo sporočila, kako se soočati z eksistencialnimi problemi. Učijo o premagovanju strahu, o potrpežljivosti. Nekdo, ki je v začetku pravljice nevaren ali strog ali neprijazen, se na koncu izkaže kot pravičen ali prijateljski. Kar je vsekakor sporočilo, ki otroke uči, da ljudi ne presojava prehitro in da je potrebno v odkrivanju odnosov dopustiti, da se ljudje izkažemo. V pravljicah najdemo tudi cel življenjski cikel, saj govorijo o rojstvih, odraščanju, staranju in smrti. Vedno se bojujeta tudi dobro in zlo. Zlo je kaznovano in privede do kazni, dobro pa zmaga nad krivico, temo, hudobijo in je nagrajeno. Otrok se iz tega uči, da je pomembno odločanje in lastna aktivnost v različnih življenjskih okoliščinah, torej kako upravljati sebe v različnih življenjskih nalogah, kar vodi do smiselnosti. Življenje na pot postavlja ovire, naloge in preskušnje, ki jih premagajo majhna dejanja, ki jih zmoremo in iz katerih nastane nekaj velikega (Zalokar Divjak 1998).

Za ponotranjanje sporočil pravljic je potrebno ponavljanje, da otrok lahko premlewa vsebino in tako lažje razume sebe in svet okoli njega. Otroci pravljice zaradi skrivnostnosti, čarobnosti sprejemajo drugače kot odrasli, ki jih gledamo že zelo razumsko. V otrocih se notranji svet šele gradi in s pomočjo pravljic in domišljije dostopajo do sveta, kjer je vse mogoče in zato zanje resnično. Zato je potrebno, da pravljica opravi svoje delo, da deluje, kar pa zahteva svoj čas. Zato je torej potrebno ponavljanje in zorenje pravljice v notranjosti otroka. Na to sta opozarjala že brata Grimm (Zalokar Divjak 1996). Takoj po slišani pravljici naj ne bi poustvarjali s slikanjem, z risanjem, obnovami, igranimi prizori. Če pa se to zgodi, naj otroci



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

sami izberejo svoje vloge, saj bodo izbrali tisto vlogo, v kateri se bodo dobro počutili in jih bodo lahko dobro odigrali.

Iz napisanega lahko predvidimo, da so pravljice odlično sredstvo za celostno pedagogiko. Kristovič Sebastjan, Pangrčič Polonca, Kristovič Jasmina (2022) v znanstveni monografiji o logopedagogiki kot celostnem vzgojno izobraževalnem pristopu vidijo pravo metodo za 21. stoletje. Elementi te metode so med drugim: svoboda in odgovornost, empatija, avtonomija, samostojnost, občutek za lepo, smisel, vest in intuicija, odnosi, samopodoba, dostojanstvo, vztrajnost itd. Menim, da s pravljico lahko posegamo in pozitivno delujemo prav na vseh teh področjih. Tudi zbirateljica pravljic Anja Štefan (2003) pravi, da so pravljice sredstvo, ki lahko ponuja odgovore na vprašanja, ki se porajajo na prej navedenih področjih, torej od hudobije in dobrote do strahu in poguma in tako dalje. Povejo nam, kaj je pametno in kaj ne, kaj so smiselni odgovori na vprašanja, ki jih prinaša življenje. Ugotavlja, da so se pripovedi, ki so se pretakale skozi ušesa, usta in misli mnogih ljudi, ob tem izkristalizirale in prečistile v nosilce temeljnih resnic.

2 PRIMERA UPORABE PRAVLJIC V RAZREDU

Sam kot svetovalni delavec pravljice uporabljam kot pripomoček pri obravnavi različnih tem v razredu. Uporabljam jih na razrednih urah, kot tudi za razlago snovi pri predmetih, kjer sodelujem z učitelji. Predstavil bom primer uporabe pravljic na razredni uri učencev razredne stopnje in pri pouku biologije pri učencih predmetne stopnje. V prvem primeru sem pri petošolcih uporabil pravljici novejšega nastanka, pri osmošolcih pa že poznani starejši pravljici.

V oddelku petega razreda sem uporabil pravljice za grajenje razredne skupnosti, sprejemanje drugačnosti, regulaciji čustev, prijateljstva. V sodelovanju z razredničarko sva namreč predhodno opredelila vsebino, ki bi jo učenci potrebovali, torej področje, kjer se v razredu pojavljajo izzivi. V veliko pomoč pri pripravi vsebine sta mi bili tudi šolski knjižničarki, ki mi svetujeta glede izbire pravljic na določeno temo. Po uvodnem nagovoru so se učenci udobno namestili, lahko so tudi sedeli na tleh ali kako drugače našli udoben položaj za poslušanje. V naših srečanjih sem jim prebral novejši pravljici. Izbral sem pravljici Mavrično moštvo (Aubrey 2007), ki govori o izključevanju v razredu, in O miški, ki je oklofutala medveda

(Kermauner 2022), ki govori o jezi in obvladovanju le-te. Pravljici sem prebral/pripovedoval ob sočasnem kazanju ilustracij. Po predstavitvi pravljice smo opravili kratek razgovor o vsebini. Pri tem nismo zahajali v podrobnosti, temveč sem pustil, da pravljica sama deluje v učencih. Že med pripovedovanjem in tudi med razgovorom je bilo v razredu zaznati spokojnost, osredotočenost na zgodbo, tišino. Opaziti je bilo, kako pravljica prodira v zaznave učencev in jih umirja. Na njihovih obrazih je bilo zaznati umirjenost, sproščenost. Pojavila pa se je tudi izjema. Pri učencu, ki ima učne in osebne izzive, je bilo opazno, da je vsebina pravljice premočno posegla v njegovo doživljanje in še bolj razburkala njegovo notranjost. Namesto prehoda v sprostitvev in umiritev se je pri njem pojavil nemir in motenje pripovedi. Vendar je tudi to dokaz, da se je vsebina pravljice globinsko dotaknila njegove notranjosti in jo vznemirila. Vsebina o jezi in nje obvladovanju je bila preveč v nasprotju z njegovimi izkušnjami v odnosih do sebe in drugih. Kasneje sva se lahko z učencem individualno o tem pogovorila. Dokaz, da so pravljice oziroma njihove vsebine tako močne in odgovarjajo na vprašanja otrok, je bilo tudi srečevanje z učenci na hodnikih šole in njihove pobude, kdaj spet pridem povedat novo pravljico.

Pravljice pa sem uporabil tudi pri delu z osmošolci. Z učiteljico biologije sva se dogovorila o sodelovanju pri obravnavi teme o spolnosti ter odnosih med moškimi in ženskami s poudarkom na odraščanju. Razred sva razdelila na dve skupini. Učiteljica je o spolnosti in odnosih spregovorila dekletom, jaz pa fantom. V tem primeru pravljice nisem pripovedoval. Sem pa kot uvod v temo uporabil pravljici, ki jih učenci že poznajo, in sicer pravljico Peter Pan ter pravljico Lepotica in zver. Kot zanimivost lahko omenimo, da imamo različico pravljice Lepotica in zver tudi v slovenščini, in sicer jo je povedala Tina Vajtova – Valentina Pielich iz Rezije. Posnel jo je Milko Matičev, priredila pa kasneje Anja Štefan in je izdana v njeni zbirki ljudskih pravljič Tristo zajcev (Štefan 2019) pod naslovom Dekle, ki je hotelo rožico.

Pravljici sem uporabil zato, da sem učencem predstavil dva arhetipa moškega, kot ju predstavlja psiholog Peterson. Peter Pan je idealni predstavnik arhetipa, ki ga Jung v svoji analitični psihologiji predstavlja pod pojmom Puer Aeternus (Wikipedia). Gre za večnega fanta, ki nikoli ne odraste, ne sprejema odgovornosti in se večno igra v družbi svojih prijateljev. Sooča se sicer z izzivi (Kapitan Kljuka), vendar jih ne premaga in ne napreduje. Zato ostaja večni fant, ki pobegne v svoj domišljjski svet, ki realno ne obstaja. Peter Pan namreč živi v deželi Nije. Ta arhetip predstavlja moške, ki ne odrastejo, so nezreli in ne



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

sprejemajo korakov za svoj razvoj in napredovanje. Če osnovnošolci na primer nek razumen čas igrajo računalniške igrice, je to normalno za njihovo razvojno stopnjo, če pa v tem večino časa vztrajajo kot odrasli moški in se s tem izogibajo svojim dolžnostim, pa ostajajo večni fantje. To pa je arhetip, ki dekletom oziroma ženskam dolgoročno ni privlačen. S to pravljico sem poskušal učencem predstaviti, da so trenutno kot Peter Pan, da naj to obdobje izkoristijo za igro, druženje, sanjarjenje, vendar tudi začnejo razmišljati o odraslosti. Kot protiutež Petru Panu pa sem predstavil arhetip moškega, ki ga predstavlja Zver iz pravljice Lepotica in zver. Zver je moški, ki ima v sebi nekaj zverinskega. To mu obenem daje moč, obenem pa ga hromi, saj ne ve, kako to obvladati, da bo družbeno sprejemljivo in da bo sprejemljivo za njega samega in kasneje za izbrano dekle – Lepotico. Cilj je, da moški svojo zverinskost ukroti v moč in jo izkorišča za dobro. Ženskam je to privlačno, ker zagotavlja varnost v nasprotju s peterpanovstvom. Zverinskost lahko predstavlja neka vizualna lastnost ali osebnostna poteza, ki je odraščajočemu fantu/moškem v izziv. Potreben je pogum, da priznaš svoje izzive in se jih odločiš sprejeti in razreševati sam in v odnosih. Iz pravljice se lahko spomnimo, da se je Zver dolgo časa skrivala pred Lepotico v strahu, ali bo sprejeta ali ne. Lepotica pa je le preko pogovora z njim (in v začetku nekaj časa brez vidne podobe o Zveri) slutila potencial, ki ga Zver nosi v sebi. Občutek, da nekdo drug v tebi vidi potencial, pa pomembno vpliva na motivacijo, da narediš korak napredka. Pri razgovoru s fanti je bilo opaziti, da so nekateri na stopnji Petra Pana (kar je za osmošolce čisto običajno), nekateri pa se že spogledujejo z Zverjo in se usmerjajo proti odraslosti.

3 ZAKLJUČEK

Pravljice so zgodbe z močno vsebino, ki se je prekalila preko stoletij in preko rodov, novejša pravljice pa so zrasle na temeljih starejših. Zelo uporabne so tudi pri delu z učenci, saj posegajo na vsa človekova področja, od telesnega preko psihičnega do duhovnega. Kot nosilec globokih odgovorov na življenjska vprašanja so zelo učinkovite pri vzgoji in izobraževanju otrok, resnice smisla pa ponujajo tudi odraslim. Učinkov pravljic na učence sicer nismo merili z vprašalniki ali drugimi merskimi instrumenti. Učinek je bil viden na obrazih učencev, kjer se je pokazalo, da pravljice prav »lice celijo«.

Čisto za konec pa podajam še dvoje misli o pravljicah, in sicer Alberta Einstenia in Franceta Bevka.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Če želite, da bi bili vaši otroci bistri, jim pripovedujte pravljice. Če želite, da bi bili še bolj bistri, jim pripovedujte še več pravljič. (Albert Einstein)

Poznam dve vrsti ljudi, ki mi niso pri srcu. To so tisti, ki se ne znajo smejeti, in tisti, ki ne znajo ceniti pravljič, ki so bile duša moje mladosti. (France Bevk)

Viri in literatura

- Aubrey, Annette, 2007: Mavrično moštvo. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Bauer, Angeline, 2008: Pravljič zdravijo – kako pravljič otrokom krepijo samozavest ter jim pomagajo premagovati strahove in skrbi. Ljubljana: Tangram.
- Kermauner, Aksinja, 2022: O miški, ki je oklofutala medveda. Dob pri Domžalah: Miš založba.
- Kristovič, Sebastjan; Pangrčič, Polonc; Kristovič, Jasmina, 2022: Logopedagogika: holistični vzgojno-izobraževalni pristop za 21. stoletje. E-knjiga. Maribor: AMEU – ECM Alma Mater Press.
- Štefan, Anja, 2003: Pripovedovanje danes. V: Beremo skupaj, priročnik za spodbujanje branja. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Štefan, Anja, 2019: Tristo zajcev – Najlepše slovenske ljudske pravljič iz zapuščine Milka Matičetovega. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Zalokar Divjak, Zdenka, 1996: Vzgoja JE ... NI znanost. Ljubljana: Educy.
- Zalokar Divjak, Zdenka, 1998: Vzgoja za smisel življenja. Ljubljana: Educy.

Elektronski viri

- SSKJ, pravljič <<https://www.fran.si/133/sskj2-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika-2/4516623/pravljič?View=1&Query=pravljič> > (Dostop 21. 12. 2022)
- Slovenski etimološki slovar, pravljič <<https://www.fran.si/193/marko-snoj-slovenski-etimoloski-slovar/4290661/pravljič?View=1&Query=pravljič> > (Dostop 21. 12. 2022)
- Slovenski etimološki slovar, praviti <<https://www.fran.si/193/marko-snoj-slovenski-etimoloski-slovar/4290659/praviti?View=1&Query=pravljič> > (Dostop 21. 12. 2022)
- Wikipedija, pravljič <<https://sl.wikipedia.org/wiki/Pravljič> > (Dostop 21. 12. 2022)
- Jordan Peterson – The PeterPan analogy: <<https://www.youtube.com/watch?v=H-ckxQSutO4>> (Dostop 21. 12. 2022)
- Jordan Peterson on Beauty and the Beast: Characters: <<https://www.youtube.com/watch?v=HPcnkCiFLyQ&t=31s> > (Dostop 21. 12. 2022)
- Beauty is interested in the Beast who can be civilized - Jocko Willink & Jordan B. Peterson: <<https://www.youtube.com/watch?v=vfbk5q3Wsic> > (Dostop 21. 12. 2022) Razmišljanje pisateljice, pesnice in pravljičarke Anje Štefan o možnostih in smiselnosti pripovedovanja v današnjem času <<https://vrtec-ciciban.si/wp-content/uploads/2021/03/Pripovedovanje-danes.pdf>> (Dostop 21. 12. 2022)



**ČUJEČNOST KOT EDEN OD KOMPLEMENTARNIH NAČINOV OBRAVNAVE
MOTNJE POZORNOSTI IN HIPERAKTIVNOSTI (ADHD)
MINDFULNESS AS ONE OF THE COMPLEMENTARY APPROACHES FOR
ATTENTION AND HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD)**

Pika Polona Bižal in Matic Mur

OŠ Valentina Vodnika, pikapolona.bizal@os-vv.si in matic.mur@os-vv.si

Izvleček

Možgani oseb z ADHD se razlikujejo od nevrotipičnih možganov, kar nakazuje, da je vzrok za ADHD neurofiziološki. V splošnem so razlike ugotovljene predvsem na področjih prefrontalnega korteksa in nekaterih globokih možganskih centrov ter v povezavah med njimi. Pri nevrotipični populaciji so to področja, na katera vadba čuječnosti vpliva na način, ki je ravno nasproten težavam, značilnim za delovanje možganov oseb z ADHD. Čuječnost mnoge možganske strukture ne le aktivira, temveč lahko doseže tudi trajne spremembe v njihovi strukturi in delovanju, kar predstavlja velik potencial za tovrstno obravnavo oseb z ADHD. Obratno pa čuječnost predstavlja velik izziv za osebe z ADHD, kar pa ne pomeni, da čuječih stanj zavesti njim ni mogoče dosegati in razvijati. Raziskave in programi na tem področju so še v začetni fazi, v fazi raziskovanja. V prispevku so predstavljene ideje, kako je mogoče čuječnost pri otrocih z ADHD negovati in razvijati v okviru šole.

Ključne besede: čuječnost, motnje pozornosti in hiperaktivnost (ADHD), možgani, obravnavo ADHD

Abstract

The brains of people with ADHD differ from neurotypical brains, suggesting that the cause of ADHD is neurophysiological. In general, the differences are found primarily in the areas of the prefrontal cortex and some other deep brain centers, and in the connections between these areas. Interestingly, these are the areas that mindfulness practice affects in a way that seems to be roughly opposite to the problems typical of ADHD brains. Mindfulness not only activates many brain structures, but it can also bring about lasting changes in their structure and function, which holds great potential for ADHD treatment. On the other hand, mindfulness is



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

challenging for people with ADHD for the same reason. However, this does not mean that people with ADHD cannot practise and develop mindfulness skills. Research and programs in this area are still in infancy. We present some ideas on how mindfulness can be promoted and developed in students with ADHD in a school context.

Keywords: mindfulness, attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), brain, ADHD treatment

1 UVOD

ADHD je pogosta motnja, ki zajema širok spekter težav na področju pozornosti, aktivnosti in regulacije impulzov. Posameznika običajno spremlja vse življenje, simptomi pa se običajno razlikujejo glede na življenjsko obdobje, spol in značilnosti okolja, v katerem posameznik deluje. V splošnem se pri dečkih pogosteje kot pri deklicah izražajo znaki impulzivnosti in hiperaktivnosti, obratno pa pri deklicah znaki pomanjkljive pozornosti (World Health Organization, 2018: 6A05). Ker je pojavni vzorec, ki je bolj značilen za dečke za okolje bistveno bolj opazen (moteč), so ti pogosteje prepoznani in diagnosticirani. Deklice iz istega razloga pogosteje ostanejo neopazene, pojavni znaki pa se pogosteje pripisujejo drugim dejavnikom, kot so na primer lenoba ali nižje sposobnosti.

Vzroki za motnjo še niso povsem pojasnjeni. Medtem, ko so znani nekateri dejavniki tveganja za razvoj motnje (na primer prenatalne virusne okužbe ali pomanjkanje joda, perinatalni zapleti, nizka porodna teža), pa se vedno bolj nakazuje nevrološka pogojenost motnje. Na to nakazujejo tudi ugotovitve, da je verjetnost tveganja za razvoj motnje, v družinah z dedno obremenjenostjo za ADHD, od štirikrat do desetkrat višja kot med splošnim prebivalstvom (Bon 2015: 64).

Pri obravnavi oseb z ADHD je pomembno zavedanje, da težave in z njimi povezani izzivi, posameznika običajno spremljajo vse življenje. Trenutno je v zahodnem svetu prevladujoč način obravnave ADHD z medikamenti, ki stimulirajo centralni živčni sistem. Pri nas se za ta namen uporabljata predvsem zdravili Ritalin in Concerta. Tovrstna obravnava je običajno predvidena za določeno časovno obdobje (ni vseživljenjski način obravnave motnje). Za uspešno obravnavo ADHD je zelo pomembno, da medikamentozno obravnavo spremljajo tudi drugi načini obravnave, predvsem taki, ki posameznika opolnomočijo in pripravijo na uspešno življenje z ADHD. Med tovrstnimi pristopi, se na podlagi ugotovitev vedno



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

številčnejših raziskav, kot primerna izbira, nakazujejo nekatere intervencije osnovane na praksi čuječnosti.

Čuječnost je stanje zavesti, ki predstavlja specifičen, zavesten način usmerjanja pozornosti na dani trenutek, ki ga posameznik poskuša sprejemati brez presojanja. Je sposobnost vsakega človeka, ki se jo lahko razvija s pomočjo izvajanja prakse čuječnosti. Ta je lahko formalna ali neformalna. Formalna praksa čuječnosti pomeni izvajanja nabora vaj in dejavnosti, s katerimi razvijamo čuječe zavedanje. Neformalna praksa čuječnosti pomeni, da se trudimo s čuječim zavedanjem opravljati vsakodnevne dejavnosti.

Koncept čuječnosti izhaja iz religioznih praks budizma in hinduizma, ki pa se je s terapevtsko rabo in znanstvenim preučevanjem na zahodu sekuliziral (Ditrich 2015: 17). Danes je večinsko mnenje strokovne javnosti tega področja, da je mogoče čuječnost prakticirati popolnoma neodvisno od religioznega konteksta.

2 MOŽGANI OSEB Z ADHD

Raziskave, ki so preučevale delovanje in strukturo možganov oseb z ADHD so pokazale obstoj razlik v primerjavi z značilnostmi nevrotičnih možganov. Pomembne razlike so bile ugotovljene v procesu razvoja (dozorevanja) možganov, strukture, presnove in v vzorcih električne aktivnosti. Tehnike slikanja možganov so pokazale, da se ADHD ne more pripisati samo eni posamezni anatomske regiji možganov. Najverjetneje gre za kompleksne težave, pri katerih se razlike sočasno pojavljajo v več regijah in povezavah med njimi. Medtem, ko so razlike pri večini oseb ADHD ugotovljene za enake predele možganov, pa se te med posamezniki razlikujejo. To najverjetneje razlaga raznovrsten pojav vzorcev težav oseb z ADHD.

Razlike lahko v grobem razdelimo na tri področja: a) **strukturne** (razlike v zgradbi), b) **funkcionalne** (razlike v delovanju) in c) razlike v **delovanju živčnih prenašalcev** (nevrotansmitorjev).

a) strukturne razlike

Razvoj možganov otrok z ADHD je v primerjavi z nevrotipično populacijo upočasnen. To praviloma velja za vsa področja možganov, pri čemur je izrazito najbolj upočasnjeno zorenje frontalnega dela možganov. Znotraj frontalnega dela je zorenje najpočasnejše in najbolj odstopa od zorenja možganov nevrotipične populacije v prefrontalni skorji. Zorenje tega dela možganov je zakasnjeno za do pet let, medtem pa je splošno zorenje celotnih možganov zakasnjeno do treh let (Burke in Edge 2013: 21).

Več raziskav je pokazalo razlike v gostoti (količini) sive možganovine. Za možgane oseb z ADHD značilna manjša količina sive možganovine v delu možganov, ki se imenuje globus pallidus (del bazalnih ganglijev) in je povezan z nadzorom zavestnega gibanja (Ellison-Wright idr. 2008). Podobno je, o manjši količini sive možganovine na ravni celotnih možganov, pokazala tudi druga raziskava (Nakao idr. 2011), ki je hkrati prikazala, da se razlika manjša s staranjem. Največje razlike so bile ugotovljene pri mlajših otroci, najmanjše pa pri odraslih, kar sovpada tudi s predpostavko o zakasnjem razvoju možganov pri osebah z ADHD.

b) funkcionalne razlike

Razlike v delovanju možganov oseb z ADHD v primerjavi z možgani nevrotipične populacije sovpadajo z opaženimi strukturnimi razlikami. Razlikujejo se predvsem v delovanju funkcij, ki imajo svoje centre v možganski skorji (predvsem v prefrontalnem korteksu), limbičnem sistemu (amigdala, hipokampus) in bazalnih ganglijih in povezavah med njimi.

V prefrontalnem korteksu je sedež izvršilnih funkcij. Izvršilne funkcije v grobem predstavljajo bolj kompleksne kognitivne procese, ki vodijo željeno, ciljno usmerjeno vedenje. Med njimi je pomembna funkcija zmožnost inhibicije odziva. Okrnjeno delovanje inhibicije privede do izražanja znakov ADHD na naslednji način (Barkley 2005, v Rotvejn Pajič in Pulec Lah 2011: 165): slabša razvitost sposobnosti inhibicije vpliva na učinkovitost delovanja treh kognitivnih funkcij: (1) delovnega spomina, (2) samouravnavanja vedenja in (3) ocenitve problema na podlagi preteklih izkušenj ter notranjega govora. Uspešen nadzor in usmerjanje vedenja je odvisno od sposobnosti zadrževanja impulzivnega odgovora za toliko, da lahko nastane koordiniran odgovor vseh sodelujočih izvršilnih funkcij. Ker je sposobnost inhibicije okrnjena, ostale izvršilne funkcije ne morejo učinkovito delovati, slednje pa privede

do vedenjskih in miselnih vzorcev, značilnih za osebe z ADHD (Pulec Lah in Rotvejn Pajič 2011: 165).

Spremljanje delovanja možganov oseb z ADHD preko različnih tehnik slikanja možganov je pokazalo, da so je za nekatere dele možganov značilna povečana aktivnost, medtem ko je za druge značilna zmanjšana aktivnost v primerjavi z nevrotipičnimi možgani. Zmanjšana možganska aktivnost je značilna za prefrontalni korteks in nekatere druge dele frontalnega režnja, predvsem pri sistemih, ki so povezani z delovanjem izvršilnih funkcij in pozornosti. Povečana aktivnost je bila zaznana na področju omrežja »privzetega načina« (ang. default mode network), za katerega je značilno, da je manj aktivno takrat, ko posameznik pozornost usmeri na konkretno nalogo, bolj aktivno pa, ko smo budni, vendar pozornost ni usmerjena na nobeno konkretno mentalno nalogo. Omrežje privzetega načina pri osebah z ADHD ne deluje tako učinkovito kot pri nevrotipični populaciji. Zanj je značilna povečana aktivnost in neučinkovito reguliranje njegove aktivnosti (daljši, neustrezni reakcijski časi na zahteve po pozornosti, ki prihajajo iz okolja). Uspešnost te aktivnosti je odvisna od sodelovanja z izvršilnimi omrežji, ki preklapljajo med stanjem pozornosti in stanjem »počitka« (torej razpršene, ne osredotočene pozornosti) (Martin, Marsh, Plessen in Yu 2009: 1291).

c) razlike v delovanju živčnih prenašalcev

Kognitivni nadzor je odvisen od zmožnosti fleksibilnega povezovanja prefrontalne skorje z drugimi področji možganov. Te povezave potekajo preko različnih možganskih omrežji. V možganih obstaja veliko takšnih omrežji, ki so med seboj ločena glede na funkcijo. Za kognitivni nadzor so pomembna tri takšna, med seboj ločena omrežja (frontoparietalno, cingulo-operkularno in dorzalno pozornostno omrežje), ki med sabo sodelujejo pri raznovrstnih kontrolnih dejavnostih. Na aktivnost teh omrežij vplivajo nevrotitransmiterji. Na uspešno delovanje omenjenih treh omrežij vplivajo predvsem ravni treh nevrotitransmiterjev: dopamina, noradrenalina in serotonina (Bon 2015: 65). Vsa tri omenjena možganska omrežja povezujejo zgoraj omenjena možganska središča in na tak način tvorijo osnovo za delovanje kompleksnejših možganskih kognitivnih funkcij. Več raziskav je pokazalo, da se ravni in/ali delovanje omenjenih treh živčnih prenašalcev pri možganih oseb z ADHD razlikuje glede na nevrotipične možgane, vendar pa povezava še ni povsem jasna.

3 VPLIV ČUJEČNOSTI NA DELOVANJE OSEB BREZ ADHD

Ugotovljeni vpliv čuječnosti na nevrotipične možgane se zdi na splošno ravno nasproten težavam značilnim za možgane oseb z ADHD. Čuječnost mnoge možganske strukture, ne le aktivira, pač pa lahko dosega tudi trajne spremembe v njihovi strukturi in delovanju.

Raziskave vpliva čuječnosti na osebe brez ADHD so med drugim pokazale:

- Meditacija aktivira iste živčne strukture, ki so aktivirane tudi pri kognitivnih procesih povezanih s pozornostjo (Kang, Jo in Jung 2013).
- Povečanje prefrontalnega korteksa in okrepitev povezav povezanih s pozornostjo in koncentracijo (Taren, Creswell in Gianaros 2013).
- Povečan dotok krvi v prefrontalni reženj in povečana aktivnost v predelu, ki upravlja izvršilne funkcije, povečana masa v predelih povezanih z zavedanjem sebe in usmerjanjem pozornosti, učinkovitejše delovanje frontalnih in parietalnih omrežji povezanih s pozornostjo (Taren, Creswell in Gianaros 2013).
- Vadba čuječnosti lahko vpliva na spremembe v možganskih strukturah povezanih z delovnim spominom. Ugotovljene so bile funkcionalne spremembe frontoparietalnega omrežja in funkcionalne ter strukturne spremembe na področjih cingulativnega korteksa in bazalnih ganglijev (Tang, Hölzel in Posner 2015).
- Povečanje kapacitete delovnega spomina pri odraslih osebah (Mrazek, Franklin, Phillips, Baird in Schooler 2013).
- Izboljšanje sposobnosti inhibicije in posledično delovanja nekaterih izvršilnih funkcij pri odraslih osebah brez težav (Heeren, Van Broeck in Philippot 2009).
- Čuječnost zmanjša aktivnost privzetega omrežja in poveča aktivnost izvršilnih omrežij, tako med samo vadbo čuječnosti, kot sčasoma tudi dolgoročno. Slednje se pojavlja kot trajna posledica meditativne prakse. Vadba čuječnosti krepi tudi učinkovitost sodelovanja omrežij (torej reguliranja med stanjem razpršene in usmerjene pozornosti). Vadba čuječnosti ima tako ravno nasprotni učinek na delovanje teh omrežji, kot je značilno za možgane ADHD (Selfridge, Le Fever Watson 2020).

4 VPLIV ČUJEČNOSTI NA DELOVANJE OSEB Z ADHD

Do sedaj je bilo narejenih kar nekaj raziskav o vplivu čuječnosti na osebe z ADHD. Po avtorjema dostopnih podatkih je bilo do sedaj izvedenih vsaj **9** raziskav, v katere so bile vključene **odrasle osebe**, vsaj **3 raziskave**, v katere so bili vključeni **mladostniki** in vsaj **3 raziskave**, v katere so bili vključeni **otroci**.

Ključna ugotovitev vseh raziskav je, da se na čuječnosti osnovane intervencije kažejo kot primerne za obravnavo oseb z ADHD pri vseh starostnih skupinah. V splošnem so v vseh raziskavah ugotovili statistično pomembno zmanjšanje prisotnosti določenih znakov ADHD, pri čemer je bil v splošnem učinek na znake pomanjkljive pozornosti večji kot na znake hiperaktivnosti in impulzivnosti. Dve študiji sta ugotovili tudi izboljšanje delovanja izvršilnih funkcij. Vsi avtorji so poročali o določenem povečanju psihičnega blagostanja pri osebah vključenih v raziskavo. Zaradi številnih pomanjkljivosti študij večina avtorjev izpostavlja, da je za zanesljivo potrditev dejanske učinkovitosti potrebno opraviti več raziskav, ki bodo omenjene pomanjkljivosti odpravile. Podrobnejši opis raziskav je na voljo v magistrski nalogi enega od avtorjev (Mur 2019: 30).

Učinke čuječnosti na delovanje oseb z ADHD so preverjali tudi s funkcijsko magnetno resonanco (MRI). Funkcijska magnetna resonanca preko spremljanja pretoka krvi v možganih omogoča preučevanje njihovega delovanja, saj v delu možganov, ki je trenutno aktiven, pride do povečanega pretoka krvi. Na takšen način se lahko torej preučuje povezava med specifično dejavnostjo in delom možganov, ki je ob tem aktiviran. Z omenjenim spremljanjem so ugotovili izboljšanje delovanja na nalogo vezanega delovnega spomina in zmanjšanje simptomov ADHD. Zmanjšanje znakov pomanjkljive pozornosti so povezali s povečanjem aktivnosti na področju bazalnih ganglijev, zmanjšanje znakov hiperaktivnosti in impulzivnosti pa s povečanjem aktivnosti na področju prefrontalnega korteksa in cingulativnega korteksa. Ta raziskava nakazuje, da je mogoče z vadbo čuječnosti tudi pri osebah z ADHD doseči podobne spremembe v delovanju možganov, kot so bile ugotovljene pri nevrotičnih osebah (Bachmann idr. 2018).

5 PRAKTIČNO IZVAJANJE PRAKSE ČUJEČNOSTI PRI OTROCIH Z ADHD

Skozi konkretno izvajanje delavnic prakse čuječnosti, v katere se so bili vključeni tudi otroci s prepoznano in diagnosticirano motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo, so se kot primernejše in



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

učinkovitejše izkazale vaje čuječnosti, ki so orientirane na bolj dostopne konkretne telesne občutke, zaznavo. Vaje, ki so vključevale osredotočanje na lastno dihanje, smo zaradi tesnobnih občutkov, ki so se ob tem pojavljali, uvajali postopno. Ob izvajanju formalnih vaj, so bile za trajne spremembe v delovanju, enako pomembne tudi neformalne vaje, ki pomagajo čuječnost uvajati v vsakdanje življenje. **Neformalne vaje**, kot so čuječe opravljanje različnih dejavnosti (sprehod, umivanje zob, prehranjevanje, likovno izražanje, itd.) otrokom z ADHD pomagale ozavestiti lastno delovanje, občutke, ki so se ob tem pojavili. Enako pomembna od same izvedbe aktivnosti je bila **refleksija** po izvedbi. Skozi refleksijo, ki jo je vodila učiteljica čuječnosti, so otroci razvijali besednjak, ki jim je pomagal tudi v vseh drugih vsakdanjih situacijah jasneje izraziti njihove občutke, potrebe. Od **formalnih vaj** čuječnosti so se za otroke z ADHD pokazale kot najprimernejše **Čuječe raztezanje, Vaja razširjene pozornosti, Pregled telesa, Osredotočanje na misli, Vaja ljubeče naklonjenosti**. Osredotočanje na dihanje smo dodajali kot uvod v navedene vaje. **Čuječe raztezanje** je omogočalo, da so se otroci začeli bolj zavedati lastnega telesa, sprememb, ki so nastale v njem ob izvajanju vaje, pomagalo jim je ozavestiti te občutke in jih ob refleksiji tudi poimenovati. **Vaja razširjene pozornosti** je pomagala otrokom z ADHD ozavestiti in prepoznati različne dražljaje v okolju in znotraj njih ter jim tako omogočala ustrežnejše prilagajanje na dražljaje ter možnost izbire odziva. **Osredotočanje na misli** je otrokom omogočilo prepoznati lastne misli, jih ozavestiti. Na ta način so se učili ločevati lastne misli od realnosti ter tako posledično vpliv misli na njihovo delovanje. **Vaja ljubeče naklonjenosti** je omogočala otrokom z ADHD sprejeti sebe in druge, pomagala je razvijati empatijo in naklonjenost. Velik vpliv čuječnosti na splošno, s svojo filozofijo / **Najpomembnejši je ta trenutek**/ je otrokom z ADHD omogočilo, da so si oddahnili, se znebili občutkov krivde, sramu.

6 ZAKLJUČEK

Skozi praktično izvajanje delavnic Čuječnosti, ki smo jih izvajali na šoli skozi celotno šolsko leto in v katere so bili vključeni tudi otroci z ADHD, so se pri njih pokazale vidne spremembe. Poleg pomembno boljše zmožnosti osredotočanja, ki se je kazalo v njihovem splošnem delovanju, so bile opazne konkretne spremembe zlasti v regulaciji telesnega nemira, regulaciji impulzov (počakati na vrsto, besedo, itd.). Ob skozi vaje čuječnosti pridobljenih



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

izkušnjah ter zavedanju, da so vsi občutki tvoji, pristni in dovoljeni, s sprejemanjem sebe kot celote, ni bilo več emocionalnega pritiska, ki pomembno povečuje tudi napetost v telesu ter posledično krepi telesni nemir, ki jih socialno izpostavi.

Ob izvajanju vaj čuječnosti so otroci ob refleksiji poročali zlasti o globoki sprostitvi, o jasnejšem prepoznavanju občutkov, misli. Pogosto so ob refleksiji delili tudi vsebine, ki niso bile neposredno povezane z samo vajo, za njih pa so bile pomembne in so jih želeli deliti. V skupini se je ob koncu srečanj kazalo ustrežnejše prepoznavanje lastne vrednosti, ustrežnejše prepoznavanje lastnih potreb in potreb drugih, ustrežnejša regulacija v socialnih odnosih, večja naklonjenost in empatija.

Viri in literatura

Bon, Jurij, 2015: Motnja pomanjkljive pozornosti s hiperaktivnostjo kot bolezen možganov. *Viceversa: Glasilo združenja psihiatrov pri slovenskem zdravniškem društvu*, posebna izdaja, 64–67.

Burke, Alban in Edge, Amanda, 2013: Neurodevelopmental pathways of childhood ADHD into adulthood: maturational lag, deviation, or both. Banerjee, Somnath (ur.): *Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents*. Reka: IntechOpen. 21–49.

Bachmann, Katharina idr., 2018: Effects of mindfulness and psychoeducation on working memory in adult ADHD: A randomised, controlled fMRI study. *Behaviour research and therapy* 106. 47–56.

Ditrich, Tamara, 2015: Predstavitev sati v zgodnjem budizmu. Zalta, Anja in Ditrich, Tamara (ur.): *Čuječnost: tradicija in sodobni pristopi*. Koper: ZRS ANNALES. 13–34.

Ellison-Wright, Ian, Ellison-Wright, Zoe in Bullmore, Ed, 2008: Structural brain change in Attention Deficit Hyperactivity Disorder identified by meta-analysis. *BMC psychiatry*, 8, 51.

Heeren, Alexandre, Van Broeck, Nady in Philippot, Pierre, 2009: The effects of mindfulness on executive processes and autobiographical memory specificity. *Behaviour Research and Therapy*, 47/5. 403–409.

Kang, Do Hyung idr., 2013: The effect of meditation on brain structure: cortical thickness mapping and diffusion tensor imaging. *Social Cognitive And Affective Neuroscience* 8/1. 27–33.

Martin, Andres, Marsh, Rachel, Plessen, Kerstin in Yu, Shan, 2009: An FMRI study of the effects of psychostimulants on default-mode processing during Stroop task performance in youths with ADHD. *The American journal of psychiatry* 166/11. 1286–1294.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Mrazek, Michael, Franklin, Michael, Phillips, Dawa, Tarchin, Baird, Benjamin in Schooler, Jonathan, 2013: Mindfulness Training Improves Working Memory Capacity and GRE Performance While Reducing Mind Wandering. *Psychological Science* 24/5. 776–781.

Mur, Matic, 2019: Čuječnost v okviru izvajanja dodatne strokovne pomoči za učence in dijake z motnjami pozornosti in hiperaktivnosti (ADHD). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Nakao, Tomohiro, Radua, Joaquim, Rubia, Katia in Mataix-Cols, David, 2011: Gray matter volume abnormalities in ADHD: voxel-based meta-analysis exploring the effects of age and stimulant medication. *The American journal of psychiatry*, 168/11. 1154–1163.

Rotvejn Pajič, Leonida in Pulec Lah, Suzana, 2011: Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje motenj pozornosti in hiperaktivnosti. Magajna, Lidija in Velikonja, Marija (ur.): *Učenci z učnimi težavami - prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 161–187.

Selfridge, Nancy in Watson, Gretchen, 2020: Mindfulness interventions for ADHD: Neurobiologic antidote? *Integrative Medicine*, 23.

Tang, Yi-Yuan., Hölzel, Britta in Posner, Michael, 2015: The neuroscience of mindfulness meditation. *Nat Rev Neurosci* 16/4. 213–225.

Taren, A. Adrienne, Creswell, J. David in Gianaros, Peter J., 2013: Dispositional Mindfulness Co-Varies with Smaller Amygdala and Caudate Volumes in Community Adults. *PLoS ONE* 8/5. 64–74.

World Health Organization, 2018: *International statistical classification of diseases and related health problems (11th Revision)*.



INTEGRACIJA V SEGREGACIJI INTEGRATION IN SEGREGATION

Jurij Bizjak

ZGNL, jurij.bizjak@zgnl.si

Izvleček

V Sloveniji se vedno več otrokom se odkrije ali potrdi eno od oblik posebnih potreb. V srednji šoli se dijak s posebnimi potrebami lahko izobražuje v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki jih izvajajo vse redne srednje šole ali pa se izobražuje v prilagojenih izobraževalnih programih, ki jih izvajajo zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Eden takšnih zavodov je tudi Zavod za gluhe in naglušne v Ljubljani (ZGNL). Napotitev dijaka v zavod ureja zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Dolga leta je ZGNL predstavljal dom le gluhim in naglušnim dijakom, ki se niso odločili za integracijo v rednih srednjih šolah. V zadnjih letih pa je ZGNL postal dom tudi dijakom s posebnimi potrebami, ki nimajo govorno-jezikovnih motenj ali niso gluhi ali naglušni. Zavod obiskuje vedno več dijakov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in otrok z avtističnimi motnjami. Učitelji, ki so se specializirali za področje gluhih in naglušnih, so se kar na enkrat znašli pred novimi izzivi.

Ključne besede: segregacija, posebne potrebe, gluhi, avtizem, ZGNL

Abstract

More and more children in Slovenia are being diagnosed or confirmed with a form of special needs. In secondary school, a student with special needs can be educated in programmes with adapted delivery and additional professional support, which are provided by all secondary schools, or in adapted educational programmes provided by institutions for the education of children and adolescents with special needs. One of these institutions is the Institute for the Deaf and Hard of Hearing in Ljubljana (ZGNL). Referral of a student to an institution is regulated by the Act on the Guidance of Children with Special Needs. For many years, the



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

ZGNL was home only to deaf and hard of hearing students who did not decide for integration in mainstream secondary schools. In recent years, however, ZGNL has become home to students with special needs who do not have speech and language disabilities or are not deaf or hard of hearing. More and more pupils with emotional and behavioural disorders and children with autistic disorders are attending the institution. Teachers who have specialised in the field of the deaf and hard of hearing are suddenly faced with new challenges.

Keywords: segregation, special needs, deaf, autism, ZGNL

1 UVOD

Vedno več otrokom v Sloveniji se odkrije ali potrdi eno od oblik posebnih potreb. Veliko otrok s posebnimi potrebami brez večjih težav prijadrajo skozi obdobje osnovnošolskega in srednješolskega šolanja. Za nekatere otroke pa so potrebne spodbude v obliki individualnega programa, rednih obiskov specialnih in socialnih pedagogov, logopedov in drugih strokovnjakov, vse z jasnim ciljem, da se otrok čim bolj vključi v večinski – »normalni« način izobraževanja ter ga ustrezno zaključi.

V srednji šoli se dijak s posebnimi potrebami lahko izobražuje v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki jih izvajajo vse redne srednje šole ali pa se izobražuje v prilagojenih izobraževalnih programih, ki jih izvajajo zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Dijak si v teh zavodih pridobi primerljivo znanje in kvalifikacije kot vrstniki v rednih programih. Programi v zavodih se praviloma podaljšajo za dodatno leto, zaradi dejavnosti in prilagoditev, ki omogočajo dijakov optimalni razvoj, vključujejo podporo za lažje premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj ter pomoč pri učenju, sicer pa programi potekajo po primerljivih predmetnikih. Programe in predmete izvajajo usposobljeni specializirani učitelji. Eden takšnih zavodov je tudi Zavod za gluhe in naglušne v Ljubljani ali krajše ZGNL.



2 ZAVOD ZA GLUHE IN NAGLUŠNE V LJUBLJANI (ZGNL)

ZGNL je osrednja in edina slovenska ustanova za celostno obravnavo gluhih in naglušnih otrok, oseb z govorno-jezikovno motnjo in oseb z motnjo avtističnega spektra, v kateri poteka vzgoja in izobraževanje poleg v vrtcu in osnovni šoli še v srednji šoli. Pouk v srednji šoli se izvaja na štirih nivojih poklicnega izobraževanja:

- srednje strokovno izobraževanje,
- poklicno-tehnično izobraževanje,
- srednje poklicno izobraževanje in
- nižje poklicno izobraževanje.

Vsi programi na našem zavodu so programi z enakovrednim izobrazbenim standardom, s prilagojenim izvajanjem. Večja prilagoditev je ta, da je večina programov podaljšanih za dodatno šolsko leto. Slednje omogoča, da se določeni strokovni moduli poučujejo več let.

ZGNL je nastal že leta 1900 takrat pod imenom gluhonemnica. Potrebna je bila segregacija gluhih in naglušnih otrok, če so želeli doseči vzgojno-izobraževalne cilje. Dolga leta je ZGNL predstavljal dom le gluhim in naglušnim dijakom, ki se niso odločili za integracijo v rednih srednjih šolah. V zavodu je zaposlenih tudi nekaj gluhih in naglušnih učiteljev. Gluhi učitelji imajo v procesu vzgoje in izobraževanja pomembno vlogo zaradi lastnih izkušenj z gluhoto in poznavanjem problematike. Gluhi učenci se z njimi lažje identificirajo, povezovalni element je tudi znanje znakovnega jezika, kar omogoča lažje sporazumevanje in boljše povratno informacijo o razumevanju podane učne snovi.

V zadnjih letih pa je ZGNL postal dom tudi dijakom s posebnimi potrebami, ki nimajo govorno jezikovnih motenj ali niso gluhi ali naglušni. Zavod obiskuje vedno več dijakov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in otrok z avtističnimi motnjami ali drugimi posebnimi potrebami. Učitelji, ki so se specializirali za področje gluhih in naglušnih, so se kar na enkrat znašli pred novimi izzivi. Veliko dijakov z drugačnimi motnjami (motnje avtističnega spektra in čustveno vedenjske motnje) je za uspešen potek vzgojno-izobraževalnega procesa koristno integrirati med že tako segregirano skupino dijakov. Dijak tekom integracije pridobi veliko spodbud, kot so redni obiski pri specialnih pedagogih, pridobitev spremljevalca itd. Ali je



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

uspešnost integracije drugačnega dijaka med drugačne dijake večja, kot bi bila integracija drugačnega dijaka med večinske dijake, je težko reči. Gotovo pa sprejetje preostalih dijakov s posebnimi potrebami med gluhe in naglušne dijaka prinaša drugačno dinamiko poučevanja, drugačno vez med gluhim učiteljem in ne več tako gluhim razredom.

3 ZAKON O USMERJANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Usmerjanje dijakov s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalne zavode je urejeno z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Zakon v 4. členu (cilji in načela vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami) med drugim pravi, da cilji vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami temeljijo na načelih:

- zagotavljanje največje koristi otroka,
- celovitost in kompleksnost vzgoje in izobraževanja,
- enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnih potreb otrok,
- vključevanja staršev, posvojiteljev, rejnikov in skrbnikov (v nadaljnjem besedilu: staršev) v postopek usmerjanja in oblike pomoči,
- individualiziranega pristopa,
- interdisciplinarnosti,
- ohranjanja ravnotežja med različnimi področji otrokovega telesnega in duševnega razvoja,
- čim prejšnje usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja,
- takojšnje in kontinuirane podpore in strokovne pomoči v programih vzgoje in izobraževanja,
- vertikalne prehodnosti in povezanosti programov,
- organizacije vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja,



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

– zagotavljanja ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka.

Z združevanjem dijakov z različnimi posebnimi potrebami znotraj istega zavoda so kršene ali zagotovo ogrožene vsaj naslednje alineje četrtega člena:

- načela zagotavljanje največje koristi otroka,
- načela enakih možnosti s hkratnimi upoštevanjem različnih potreb otrok,
- načela zagotavljanja ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka ...

3.1 PRAVILNIK O NORMATIVIH IN STANDARDIH ZA IZVAJANJE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV ZA OTROKE S POSEBNIMI POTREBAMI

Zagotavljanje največje koristi otroka s posebnimi potrebami in ustreznih pogojev poizkuša v neki meri uravnavati pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami, ki določa velikosti posameznih oddelkov.

V 30. členu pravilnika so zapisani normativi za predšolsko vzgojo. Definirajo velikosti oddelkov za gluhe in naglušne, slepe in slabovidne ter za gibalno ovirane otroke. Teh je lahko v skupni do 6 otrok. Normativ za oblikovanje oddelkov, kamor so vključeni le otroci z avtističnimi motnjami pa so zmanjšani za dva otroka, na število 4. 31. člen pravilnika zagotavlja merila za oblikovanje oddelkov v osnovnih šolah s prilagojenim programom. Teh učencev je lahko v nekaterih primerih vsej tja do 12, razen v primeru, ko gre le za otroke z avtistično motnjo. Razred le z učenci z avtistično motnjo je lahko sestavljen iz največ petih učencev, ne glede na to, ali gre za program z enakovrednim izobrazbenim standardom ali program z nižjim izobrazbenim standardom.

32. Člen pravilnika pa še dodatno znižuje normative v razredih za tri učence, če so v oddelku vsaj 3 učenci z več motnjami. Pravilnik s tem priznava izziv poučevanja otrok z več motnjami, predvsem pa se zaveda problematike oziroma izziva poučevanja učencev z avtističnimi motnjami v osnovni šoli.

V 44. členu pravilnika, ki ureja normative v srednjih šolah je zapisano:



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Normativ za oblikovanje oddelkov srednje šole, v katerih se izvajajo prilagojeni izobraževalni programi za pridobitev poklicne in srednje strokovne izobrazbe, je 10 dijakov.

Normativi se lahko spremenijo, če gre za edini oddelek dijakov istega letnika, vendar morajo v tak oddelek biti vključeni najmanj 4 dijaki.

Pravilnik nikjer ne enači izziva poučevanja otrok s posebnimi potrebami v osnovni in v srednji šoli. Za srednješolsko poučevanje vse dijake s posebnimi potrebami meče v isto skupino, ne glede na to, ali gre za dijake z avtističnimi motnjami ali morda za razred, v katerem imajo dijaki po več kot eno motnjo. V razredih z desetimi dijaki, ki sestavljajo pravi mozaik različnih posebnih potreb (od gluhih in naglušnih otrok, govorno jezikovnih motenj itd.) je velikokrat zelo težko dosežati spodbudno učno okolje, narediti prijetno klimo, vzpostaviti avtoriteto in tekom šolskega leta doseči učne cilje.

4 GLUHI IN NAGLUŠNI OTROCI

Košir navaja, da ima težave s sluhom od 3 do 5 % šoloobveznih otrok, njihov odstotek pa narašča s starostjo. Prevalenca težke okvare sluha v predšolskem obdobju znaša 0,9 na 1000 živorojenih otrok. Naglušni otroci imajo povprečno izgubo sluha na različnih frekvencah (500, 1000, 2000 ali 400 Hz) pri manj kot 110 decibelov (dB), gluhi otroci pa pri več kot 110 dB.

Naglušne otroke lahko razdelimo v 3 skupine:

- otroci z lažjo izgubo sluha (povprečna izguba v govornem območju od 26 do 40 dB). Ti otroci lahko v tistem okolju slišijo in razumejo glasen govor, brez slušnih pripomočkov.
- otroci z zmerno izgubo sluha (povprečna izguba v govornem območju od 41 do 60 dB). Otroci že potrebujejo slušni pripomoček, imajo več težav pri sporazumevanju, še posebno v hrupnem okolju.
- otroci s težko izgubo sluha (povprečna izguba v govornem območju od 61 do 90 dB).



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Otroci zelo težko in okrnjeno usvajajo govor, saj veliko glasov v besedah ne slišijo ali jih slišijo popačeno, zato jih izgovarjajo pomanjkljivo. Večinoma imajo skromen besedni zaklad ter pomanjkljivo usvajanje vseh jezikovnih ravni v govorjeni in pisani besedi. Otroci se večinoma sporazumevajo v slovenskem znakovnem jeziku (v nadaljevanju SZJ).

Gluhe otroke lahko razdelimo v 2 skupini:

– Otroci z najtežjo izgubo sluha (povprečna izguba v govornem območju od 91 do 110 dB), imajo slušno zaznavo le s pomočjo slušnega pripomočka. Imajo zelo skromno besedišče. Razumevanje besed, povedi in navodil je pogosto zelo šibko. Pisno razumevanje je razumljivejše od govora. Sporazumevajo se večinoma v SZJ.

– Otroci s popolno izgubo sluha – gluhi otroci (povprečna izguba v govornem območju nad 110 dB). Takšni otroci lahko slišijo le s pomočjo polžkovnega vsadka. Če otrok dovolj zgodaj dobi polžkov vsadek, lahko govor dobro osvoji. Otroci se sporazumevajo v SZJ (Marinč 2015).

Kaj pomeni izguba zvoka si slišечи težko predstavljamo. Spodaj navajam nekaj različnih glasnosti vsakdanjih zvokov, ki nas spremljajo v vsakdanjem življenju:

- pogovor 60 dB
- budilka 75 dB
- traktor 90 dB
- glasna glasba v disku 1 m stran od zvočnika 100 dB
- motorna žaga 110 dB
- zvok rešilnega avtomobila 130 dB
- strel iz pištole 140 dB
- pok bobniča v ušesu 160 Db



5 POSEBNE POTREBE ZNOTRAJ ENEGA RAZREDA:

Poleg gluhih in naglušnih dijakov sem imel primer, da sem znotraj enega razreda imel še naslednje posebne potrebe: otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otrok z avtističnimi motnjami, otrok z epilepsijo, otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju, otrok z govorno-jezikovnimi motnjami, dolgotrajno bolan otrok. V nadaljevanju bom posamezne skupine posebnih potreb na kratko predstavil.

5.1 OTROK S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA

To so dijaki s težjo obliko specifičnih učnih težav, ki se pojavijo zaradi znanih ali neznanih razlik v delovanju živčnega sistema. Najpogostejše motnje so:

- disleksija (motnje branja),
- diskalkulija (motnje računanja),
- disgrafija (težave pri pisanju),
- dispraksija (težave na področju praktičnih in socialnih veščin) (Marinč 2015).

Poleg zgoraj naštetih najpogostejših motenj pa so lahko vidni zaostanki v razvoju in motnji pozornosti, mišljenju, pomnjenju, socialnih sposobnostih, komunikaciji, koordinaciji in pri emocionalnem dozorevanju. Motnje se pri dijakih pokažejo na zelo različne načine. Nekateri dijaki imajo lahko več motenj, za katere je značilno, da se med seboj prekrivajo, spet drugi dijaki imajo lahko samo eno motnjo, ki ne vpliva na ostala življenjska področja (Marinč 2015).

5.2 OTROK Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI

Avtizem je del spektra, ki ga imenujemo motnje avtističnega spektra, krajše kar MAS. Avtizem je vseživljenjska razvojna motnja, ki najbolj prizadene možgane pri obdelavi informacij. Pri vsakem posamezniku se avtizem kaže drugače. Največkrat pa imajo dijaki z avtizmom težave s socialno interakcijo ali komunikacijo in težave na področju fleksibilnosti mišljenja (Žagar 2012).



5.3 OTROK Z EPILEPSIJO

Epilepsija je nagnjenost k ponavljajočim se in ne izzvanim napadom, ki so posledica nepravilnega delovanja nevronov v možganih. Razlikujemo akutni simptomatični epileptični napad ter epilepsijo. Vzrok za napade največkrat ostajajo neodkriti. Ljudje, ki zboleijo za epilepsijo, imajo največkrat okvare možganov pri rojstvu, genske mutacije, poškodbe glave, možgansko kap, okužbe CNS in možganske tumorje (Kuks 2008). Ljudje z epilepsijo so poleg napadov izpostavljeni tudi mnogim drugim zdravstvenim težavam, ki se pri njih pojavljajo pre pogosto, da bi lahko trdili, da gre le za naključja (van Rijckevorsel 2006). Epileptični napadi lahko povzročijo tako morfološke in tudi funkcionalne spremembe v možganih ter tudi kognitivne in nevropsihološke motnje (Holmes 2015).

5.4 OTROK Z LAŽJO MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU

Dijaki z lažjo motnjo v duševnem razvoju imajo znižane sposobnosti za usvajanje splošnih znanj in za učenje. Njihovi miselni procesi potekajo bolj na konkretni in ne toliko na abstraktni ravni. Uporaba jezika je preprostejša, saj se nagibajo k bolj nezrelemu odzivanju v socialnih okoliščinah (Opara 2015).

5.5 OTROK Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJIAMI

Dijaki z govorno-jezikovnimi motnjami imajo motnje pri govornem izražanju, razumevanju in ustvarjanju. To pomembno vpliva na dijakovo učenje, sporazumevanje in vsakodnevno komunikacijo.

5.6 DOLGOTRAJNO BOLAN OTROK

Dolgotrajno bolni dijaki boleajo za kroničnimi motnjami in boleznimi, ki ne izzvenijo v treh mesecih. Velikokrat je za bolezenski proces značilno, da se kljub zdravljenju bolezni postopoma poslabšuje (Opara 2015).

6 ZAKLJUČEK

Potrebno bi bilo dopolniti pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami. Smiselno bi bilo dodatno



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

ovrednotiti velikosti oddelkov v srednjih šolah, na način kot so ovrednoteni oddelki v osnovnih šolah. S tem bi se lahko oblikovali manjši in bolj homogeni oddelki otrok s posebnimi potrebami.

In nazadnje bi država končno morala začeti spoštovati že napisano zakonodajo in z izgradnjo dodatnih zavodov in povečanjem obstoječih zavodov za vzgojo in izobraževanje dijakov s posebnimi potrebami zagotoviti ustrezne pogoje za optimalen razvoj dijakov. Danes pa se tudi po 6 ali več dijakov gnete v začasnih kontejnerskih učilnicah velikosti 6 x 2,5 metra. Le začasna rešitev postaja na žalost vedno bolj trajna resničnost. Le lučaj od ZGNL pa se ravnokar začinja 5 milijonska prenova elitne Ljubljanske gimnazije, ki bo med drugim prinesla sedem normalnih učilnic, štiri manjše učilnice, nekaj kabinetov, gledališko dvorano in veliko plesno dvorano, ki bo nadomestila obstoječo manjšo plesno dvorano. Državi je važno le, da elita lahko še naprej mirno pleše.

Viri in literatura

Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami. Uradni list Republike Slovenije < <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2022-01-4097?sop=2022-01-4097> >. (Dostop 21. 12. 2022).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Uradni list Republike Slovenije < <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2000-01-2496?sop=2000-01-2496> > (Dostop 21. 12. 2022).

Holmes, Gregory L., 2015: Cognitive impairment in epilepsy: the role of network abnormalities. *Epileptic disorders : international epilepsy journal with videotape*, 17(2), 101–116.

Marinč, Darinka, Vališer, Aleksander, Barborič, Katarina in Potočnik Dajčman, Nataša, 2015: *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Opara, Božidar in Košir, Stanislav, 2005: *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Uresničevanje vzgojno izobraževalnih programov s prilagajanjem izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo: priročnik.* Ljubljana: Centerkontura.

Žagar, Drago, 2012: *Drugačni učenci.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.



**VZGOJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ IN DELOVANJE – OMEJITVE IN
PRILOŽNOSTI V ŠOLI
EDUCATION FOR SUSTAINABILITY – LIMITATIONS AND OPPORTUNITIES IN
EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Katarina Čepič

Osnovna šola Danile Kumar, cepick@os-danilekumar.si

Izvleček

Šola v sodobnem času igra veliko vlog, tudi tiste, ki so bile primarne ožjim družinskim in bivalnim skupnostim. Izobraževalni vlogi, ki se zaradi količine informacij in potrebi po reformi usmerja v bolj problemsko usmerjen, integrativen in transdisciplinaren pristop, se pridružuje še širša vzgojna vloga. Dosedanje prakse kažejo, da je vzgoja za okolje najučinkovitejša, ko je vpeta v medpredmetno povezovanje in je del skritega kurikulumu. Pri tem gre za interdisciplinarno povezovanje, holističnost poučevanja, problemsko učenje in sam šolski ritem. Šola lahko nudi dejavnosti, ki razvijajo veščine in privzgojajo okoljsko zavest: šolski vrtovi, kuhanje, ročna dela, ravnanje z odpadki in ponovna uporaba, zelena ekonomija in turizem, ponovna uporaba in povezovanje z lokalnim okoljem, vzgoja za vrednote ... Prispevek prikaže poleg primerov dobre prakse v slovenskem prostoru in tujini tudi načine, ki bi jih bilo smiselno vključiti v slovenski šolski sistem z zavedanjem iskanja nenehnih novih priložnosti ter upoštevanjem danih omejitev. Zapustiti varnost statusa quo oz. običajnega, utečenega načina razmišljanja v luči vztrajnosti, poguma in odločnosti je del vzgoje in delovanja trajnostnega razvoja.

Ključne besede: trajnostni razvoj, vzgoja

Abstract

In modern times, school plays many roles, including those that were initially reserved for the immediate family and close communities. The educational process, which due to the amount of information and the need for reform is being directed towards a more problem-oriented,



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

integrative and transdisciplinary approach, is combined with education for moral values. Current practice shows that environmental education is most effective when it is embedded in cross-curricular integration and when it is part of the hidden curriculum. This means interdisciplinary integration, holistic teaching, problem-based learning and the school pace itself. A school can offer activities that develop skills and instill environmental awareness: school gardening, cooking, handicrafts, waste management and the reuse of materials, green economy and tourism that is connected to the local community and educational values. The paper shows, that in addition to the examples of good practices in Slovenia and abroad, the methods and activity suggestions that would be suitable for the Slovenian school system, considering the opportunities and the given limitations. Part of the education for the sustainable development is also to challenge the status quo and the accustomed ways of thinking through persistence, courage and determination.

Keywords: sustainable development, education

1 UVOD

Živimo v obdobju hitrih tehnoloških sprememb in v velikem vplivu človeškega ravnanja na planet, zaradi česar govorimo o geološki dobi Antropocen (Lange 2019). Zemlja se segreva zaradi povečanega izpusta toplogrednih plinov in ogljikovega dioksida (CO₂), vse bolj se krčijo naravni in divji habitati in povečuje se verjetnost nepovratnih negativnih vplivov na živo in neživo naravo (npr. taljenje ledu in ledenikov, dvig morske gladine, izguba biotske raznovrstnosti, uničevanje rodovitnosti prsti, poplave in suše). To vpliva tudi na kvaliteto človeškega življenja s pomanjkanjem pitne vode, lakoto, migracijami in konflikti (UN Environment 2019). Ti antropogeni procesi imajo pomemben vpliv na družbo in posledično na šolske sisteme, cilj vsakokratne vzgoje in izobraževanja je pa ravno soustvarjanje prihodnosti oziroma priprava nanjo.

Kot odgovor na trend vse bolj obširnega koriščenja naravnih virov je vzniknil tako imenovan trajnostni razvoj, ki naj bi usmerjal v razvoj in delovanje, ki je vzdržno na dolgi rok za okolje, družbo in posameznika. Šola je tako morala sprejeti izziv in priložnost, da začne spreminjati ustroj, kurikulum, učne metode in vzgojno delovanje v najširšem smislu. To pomeni, da šola vzgaja, izobražuje in oblikuje učenca ter skupnost v smeri uravnoveženosti, učinkovitosti in trajnosti (Cain 2018).



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

Pričujoč prispevek se bo usmeril v možna področja, kjer šola lahko vzgaja za trajnostni razvoj in katere so lahko tiste prakse, ki že kažejo pozitivne rezultate. Usmerili se bomo predvsem na vpliv rutin in praks v razredu, skritega kurikuluma, učne snovi, organizacije šolskega prostora, šolske in izven šolske dejavnosti ter prakse v slovenskem in mednarodnem šolskem prostoru. Na Osnovni šoli Danile Kumar že več let uvajamo različne dejavnosti, ki bi učencem približale in razjasnile pomen skrbi za okolje in povezale šolo v skupnost, ki gre v omenjeno smer. V ta namen je bila izvedena tudi krajša anketa med učitelji in učenci. V tej luči bo prispevek iskal možne rešitve, priložnosti in omejitve v šolskem prostoru za vzgojo za trajnost in se osredotočil na poti, ki že obstajajo.

2 TRAJNOSTNI RAZVOJ IN ŠOLA

Kot odgovor na okoljske, družbene in globalne izzive se je še pred trajnostnim razvojem razvil trend t.i. »globalnega izobraževanja.« V Maastrichtsko deklaracijo () so avtorji zapisali: »Globalno izobraževanje je izobraževanje, ki ljudem odpre oči in um za dojetje stvarnosti tega sveta in jih spodbuja za delovanje, ki vodi k svetu večje pravičnosti, enakosti in človekovih pravic za vse.« To učenje in vzgoja so naravnani predvsem na stanje človekove družbe – ter lokalnih in globalnih soodvisnosti, ki jih ima, ni pa zasnovano holistično do te mere, da bi sistematično zajela našo soodvisnost z naravnim okoljem.

Trajnostni razvoj je naslednja stopnja v viziji razvoja družbe in skrbi za planet. Svetovna Komisija za Okolje in Razvoj opredeljuje (WCED) trajnostni razvoj kot »razvoj, ki zadovoljuje trenutne potrebe, ne da bi pri tem ogrožal zadovoljevanje potreb prihodnjih generacij« (UN Sustainable Development Goals 2015). Svetovna komisija Združenih narodov za Okolje in Razvoj pa definira trajnostni razvoj kot »proces sprememb, kjer so uporaba virov, smer tehnološkega razvoja in spremembe institucij usklajene in s tem omogočajo razvoj prihodnjim generacijam. Trajnosten razvoj ima za cilj doseganje ravnotežja med sedanjo potrošnjo virov in zmogljivostmi naravnih sistemov na ravni, ki bo to koriščenje v enaki meri dopuščala tudi prihodnjim generacijam« (UN Sustainable Development Goals 2015).

Za uresničevanje trajnosti in reševanje okoljske krize je torej potreben sistematičen pristop. Združeni narodi v ta namen definirajo 17 ciljev in 169 tarč. Te cilje je leta 2015 podpisalo 193 držav kot del agende za trajnostni razvoj do leta 2030. Cilji obsegajo okoljska, družbena, politična in gospodarska vprašanja, kot so revščina, neenakost spolov, kvaliteta izobraževanja, podnebne spremembe, obnovljivost energije, vodnih virov in ravnanje z odpadki in

odpadki, trajnostni oceani, močne in pravične institucije, solidarnost in zmanjšana neenakost (UN Sustainable Development Goals 2015).



Slika 1: 17 ciljev za trajnostni razvoj, (UN Sustainable Development Goals 2015).

Ti cilji umeščajo šolo med najpomembnejše faktorje razvoja (cilj številka 4). Cilj je enakopravno zagotoviti kakovostno izobrazbo od predšolskega obdobja do izobraževanja odraslih ter spodbujati možnosti vseživljenjskega učenja za vsakogar. V zagotovilo je načrtovana tudi podpora državam v razvoju in štipendijski sistem. Izobrazba je temeljni pogoj za spreminjanje vedenja ter vrednot, ki postavljajo cilje trajnostnemu razvoju, spremembam v družbi, okolju in gospodarstvu. Bolj izobraženo prebivalstvo je bolj zaposljivo, manj nagnjeno h kriminalu ter demografsko bolj uravnoreženo. Spremembe, ki so potrebne v državah v razvoju za doseganje trajnostnih ciljev, se razlikujejo od ciljev, ki jih moramo zasledovati v razvitih (šolskih) sistemih na Zahodu ali v Aziji.

Trajnostni cilji Združenih narodov so odlično izhodišče. Učijo nas, kje vse je lahko šolski prostor trajnosten, da je prostor pravega učenja s trajnimi rezultati in z visoko transferno vrednostjo znanja, ki je vpeta v bližnje okolje. Trajnostna šola uči samopreskrbnost in povezanost z naravo ob čvrstem gospodarstvu ter usposablja za poklice prihodnosti.

2.1 VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOST V ŠOLI – PRIMERI DOBRE PRAKSE

V slovenskem prostoru je nastala pobuda VITR (Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj) (<https://znamenjatrajnosti.si/vitr>) VITR je vizija vzgoje in izobraževanja, ki poudarja celovit,



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

interdisciplinaren pristop k pridobivanju znanja, sposobnosti in veščin, potrebnih za trajnostno prihodnost pa tudi za spremembo vrednot, vedenja in življenjskih navad (Resnik Planinc in Ogrin 2020). Kot nakazuje definicija, je potrebno za pravo trajnostno vzgojo pristopiti celovito, holistično in natančneje preučiti, na kakšne načine lahko šola vpliva in vzgaja k bolj trajnostnemu življenjskemu slogu.

V mednarodnem prostoru je zaživela odlična pobuda angleške univerze University of Reading (<https://www.reading.ac.uk/planet/>), ki je ustvarila platformo *Partnering for the Planet*. Ta povezuje vse deležnike v šolskem in družbenem prostoru, ki so kakorkoli povezani v boju proti klimatskim spremembam. Sem sodijo šolske ustanove z učnim programom in s projekti, raziskovalno delo klimatologov univerze in šolske oblasti. Ustvarile so t.i. *Action plan* oziroma akcijski načrt, v katerem pozivajo, na kakšen način ti deležniki lahko sodelujejo in kateri pogoji so potrebni, da se šole in šolski sistem lahko preusmerijo v vzgojo za trajnost. Pri tem izpostavijo najpomembnejše dejavnike, ki so znanje, primeren kader, finančna sredstva ter čas (<https://www.reading.ac.uk/planet/climate-education/climate-education-plan>).

Šola torej vzgaja na različnih ravneh – prek obravnavanih tem, dejavnosti, programa, odnosov in pravil skupnosti, ki jih vzpostavljajo učitelji in ostali zaposleni. Vzgaja tudi s prostorom in okoljem. Vzgajati pomeni zasledovati vzgojne učinke ter vplivati na emocionalni afektivni, intelektualni, vrednotni in (pogosto zapostavljeni) telesni ravni. Medveš (2011: 165) trdi, da ni vzgoje brez medsebojnega vpliva ter da je najmočnejša vzgoja tista, ki je zavezana k cilju. Mišljenje in odnos do narave in okolja se spreminjata prek dejavnosti, pri katerih gre za novo znanje in referenčni okvir, smiselnost, dejansko aktivnost in posledično refleksijo, kaj je bilo z določeno dejavnostjo doseženo.

2.2 TRAJNOSTNI PROJEKTI V ŠOLAH

Trajnostne vsebine ter projekti postajajo pomembnejše v šolskem prostoru zadnjih 20 let. Sprva so bile del naravoslovnih in družboslovnih predmetov kot posamična poglavja, namenjena ohranjanju okolja in biotske raznovrstnosti. Pri učenju za trajnost je pomembno, da ni vključeno samo učenje v obliki raziskovanja in sintetiziranja dejstev (učenje naj poteka čim bolj integrativno, transdisciplinarno in povezano s problemi resničnega življenja), ampak gre tudi za razvoj veščin, saj le preko njih ravnamo in udejanjamo to, kar vemo. Veščine so ključne pri projektih, pri katerih učenci rešujejo okoljska vprašanja. V mednarodnem programu se učenci zadnjih dveh let programa Middle Years odločijo za Community project ali Service project. Pri tem se na podlagi raziskovanja odločijo praktično rešiti določen



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

problem, ki ga opažajo v skupnosti, kateri tako ali drugače pripadajo. Dober primer takih projektov sta bili učenki, ki sta v lanskem letu organizirali izmenjavo in trgovino z rabljenimi oblačili. Hitra moda je eden večjih onesnaževalcev okolja in tovrsten dogodek je vzpostavil prve vezi med učenci, učitelji in starši ter pokazal, da imamo surovin dovolj, izboljšati pa moramo načine njihovega kroženja. Projekt oziroma pobuda je bila sprejeta nekoliko zadržano, saj sploh mladostniki niso vajeni kupovati rabljenih stvari, učitelji in odrasli pa so si z veseljem osvežili garderobo. Kar je pri tem projektu pomembno, je to, da bo imelo nadaljevanje, s katerim se bodo spreminjale vrednote, usvajale nove navade in gradile nove rutine, za katere je potrebno od 90 do 120 dni (Lack 2022: 225).

Nemogoče je naštetati vse ostale dejavnosti, ki so zavezane k trajnostnemu razvoju na šolah. Že nekaj časa obstajajo projekti, kot so zbiranje papirja, reciklaža, dejavnosti, namenjene ohranjanju določenih živalskih in rastlinskih vrst, npr. sajenje medonosnih rastlin in prenašanje žabic, kjer niso varne, Svetovni dan čebel (<https://www.zrss.si/novice/svetovni-dan-cebel/>). Šole so se priključile tudi odmevni akciji Očistimo Slovenijo (<https://ocistimo.si/>). Zanimiva je akcija »100 dni v istih oblačilih« (<https://www.rtv slo.si/onkraj-mehurcka/100-dni-v-istih-oblacilih-ucencem-zelimo-predati-zavedanje-da-tudi-oni-sooblikujejo-svet/609576>), ki je opozarjala na posledice hitre mode in tudi ozaveščevalna akcija »Prinesi male aparate!« (<https://www.zeos.si/dogodki/ozavescevalno-zbiralna-nagradna-akcija-na-obmocju-mestne-obcine-ljubljana-prinesi-male-aparate/>). Šole te dejavnosti bolj ali manj uspešno uvrščajo v kontekst trajnostnega razvoja in jih osmišljeno vključujejo v svoj šolski program. Navezujejo se na 17 trajnostnih ciljev, kot jih opredeljujejo Združeni narodi. Te se k pouku lahko vključuje eksplicitno preko različnih učni tem, lahko pa najdejo prostor v splošnih šolskih pravilih in delovanju (reciklaža, skrb za razred, pazljivost pri hrani ...).

Nikakor ne gre spregledati omejitve, da šola morda nekaj kaže in uči, učenci pa lahko delujejo v domačem krogu popolnoma drugače. Šola je učeča se organizacija in ima vpliv na okolje, v katerem se nahaja, vendar pa je ta vpliv omejen. Poleg družinskega okolja poznamo še širši družbeni prostor, ki ima drugačne vrednote in stremi k hitremu potrošništvu. Znanost oglaševanja je popolnoma osvojila in se naučila uporabljati v svoj prid evolucijski mehanizem varčevanja energije. Če imamo na razpolago dve različni možnosti, bomo praviloma, razen če gre za nekaj zelo pomembnega, izbrali lažjo možnost (Lack 2022: 225). Šola s kulturo reda in truda včasih težko tekmuje s privlačnostjo in lahkotnostjo potrošnje.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Šola želi posegati v prostor, ki je primarno pripadal družinskim in ožjim življenjskim skupnostim. V njih so člani družbe do nedavnega živeli v veliki meri samopreskrbno, mogoče samooskrbno in na ta način pridobivali osnovno znanje in življenjske veščine. V modernem času je naša odtujenost od okolja kot vira življenja večja kot kadarkoli, zato šola le s težavo ustvarja pogoje, kjer bi bilo učencem resnično lahko mar za okolje in bi se počutili kot del njega. Del problema je tudi urbana in netrajnostna zasnova šolskih prostorov, kjer je naše telo disciplinirano do mere, da so naravni instinkti potisnjeni na stranski tir. V tovrstnih okoliščinah šola težko ohranja občutek nujnosti in zavezanosti k okolju, saj vemo, da udejstvovanje za trajnostni razvoj še vedno predstavlja dodatno učiteljevo angažiranost, ki presega osnovne delovne obveznosti.

2.3 ANKETA MED UČITELJI IN UČENCI

2.3.1 UČITELJI

Med učence in učitelje Osnovne šole Danile Kumar je bila razposlana anketa, v kateri so bila zastavljena vprašanja o njihovem odnosu do okolja, poznavanju trajnostnega razvoja in vključevanju teh elementov v šolsko delo.

Učiteljem so bila zastavljena sledeča vprašanja:

- Kako opredeljujete trajnostni razvoj? Kaj ta pomeni za vas v šoli in konkretno pri vašem delu ter predmetu? Prosimo, bodite nazorni.
- Katere vidike trajnosti ste že vnesli v svoje delo? Navedite pozitivne primere v praksi, tematske sklope, projekte, delavnice ... ste opazili kakšne spremembe pri vedenju učencev in splošnem zavedanju o pomembnosti projekta?
- Si želite, da bi v šoli še kaj spremenili v trajnostno smer, pa žal zaradi takšnih in drugačnih omejitev ne gre? Kakšnih točno?

Anketa je bila poslana na 110 naslovov, v obdobju treh dni je odgovorilo le 13 učiteljev.

Vzorec ni reprezentativen, so pa odgovori zanimivi z vidika tem in iztočnic, ki jih ponuja.

Pri prvem vprašanju so učitelji večinoma razpoznavali elemente trajnostnega razvoja, kot jih opredeljuje definicija Združenih narodov. Torej vedenje, ki je na dolgi rok vzdržno.

»Trajnostni razvoj je zame razvoj, ki omogoča prijetno življenje včeraj, danes in tudi jutri. Pomeni, da imamo toliko, kot potrebujemo, in tiste stvari, ki jih potrebujemo, pridobljene na način, da ohranjamo ravnovesje tudi v naravi. Menim, da je trajnostni razvoj način razmišljanja, vrednota, ki jo človek nosi v sebi.»

Pri svojem delu elemente trajnosti vnašajo s tem, kako vzgajajo učence k odnosu do šolskega materiala in virov – učni material in učilnica (število fotokopij, reciklaža papirja in embalaže,



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

ugašanje luči, zapiranje vode), pogovor o trajnosti pa steče tudi med malico in kosilom – o vlogi lokalne hrane in o količini zavržene hrane. “Učenci predmetne stopnje se ukvarjajo z ločevanjem odpadkov, z razmišljanjem o trajnostni modi, s posebnim dnevom, namenjenim Zemlji, z dnevom, namenjenim ponovni uporabi "smeti.”

Učitelji pri različnih predmetih obravnavajo trajnostno tematiko, učitelji to opišejo kot “pogovor z učenci o temah trajnosti, usvajanje besedišča, ogled video vsebin na temo ekologije.” Učiteljica razredne stopnje trdi, da je bilo »največ vsebin /.../ namenjenih varovanju okolja, prek projekta Storyline so govorili o skrbi za okolje (želeli so se udeležiti podnebnega štrajka), sodelovali so v delavnici z Umanoterro, več časa so namenili enakovrednosti spolov, velikim ženskam v zgodovini ... Pravi, da so otrokom te vsebine blizu in prijetne.” Eden izmed učiteljev tudi pravi, da izvaja ure gozdne pedagogike za 1. razred, organizira planinske izlete, vzpodbuja igro v naravi ne glede na vreme. Učenci imajo spoštljiv odnos do narave, se čudijo, opazujejo in ne onesnažujejo.

Ena izmed učiteljic se v odgovorih dotakne samega pouka in učenja ter na kakšen način naj bo to trajnostno: “Poleg razvijanja znanja z razumevanjem je predvsem razvoj veščin za učenje najbolj trajnostni aspekt učenja – sposobnost kritičnega in kreativnega razmišljanja, sposobnost vztrajnosti in vztrajanja, sposobnost povezovanja in uporaba virov ...”

Pomemben pa je tudi sam prostor, ki naj omogoča trajnostno učenje in privzganje trajnostnih vrednot: »Z vidika poučevanja in povezovanja je potrebno prilagoditi tudi učni prostor. V kolikor implementiraš elemente vsakdanjega življenja in predmet povezuješ z njimi, mora biti tudi prostor primerno opremljen in dovolj velik za smiselno kombiniranje različnih skupin glede na diferenciacijo in implementacijo različnih elementov.« Druga učiteljica še doda: »Šola bi lahko zbirala deževnico, imela svoj kompostnik, foto celice na strehi. Učenci bi morali sami pospraviti razrede (tukaj bi morala naš zgled biti Japonska) – veliko manj bi smetili. V vsakem razredu bi moral biti manjši sistem za ločeno zbiranje odpadkov. Vzpodbujati bi morali popraviljanje stvari in ne preprosto zamenjavo z novim, morda bi morali na tri mesece organizirati dan za izmenjavo predmetov, ki jih sami ne potrebujemo več, drugim bi pa prišli še prav ...«

Poleg tega pa je pomembno tudi stanje našega telesa. To podpre učiteljica telovadbe: »Pri športu bi bilo dobro dodati še malo težje elemente, ki bi jih prihodnje generacije mogoče potem že “nagonsko” znale. Žal se soočamo z velikim nazadovanjem, saj so znanje in gibalne sposobnosti otrok vse slabše in ne boljše, kar bi glede na obstoj človeštva bilo nujno. Otroci so vse bolj nerodni, starši pa to še podpirajo. Pri takemu trendu kot smo zdaj, otroci



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

prihodnosti ne bodo znali več pravilno teči, metati ... da o gimnastiki ne govorimo. Žalostno je predvsem to, da tudi v današnjem svetu ni večjega poudarka na gibanju, ki je osnova zdravja vsakega posameznika, mi pa to zanemarjamo. Vsi vemo, kam to vodi. Brez zdravja ni življenja ... ko se to izgubi, tudi vsa ostala znanja niso več pomembna.”

Učitelji še opisujejo “trajnostno učenje kot poučevanje predmeta v konkretni povezavi z vsakdanjim življenjem. Učenje uporabnih veščin za vsak dan in ne samo za predmet sam in smiselno interdisciplinarno povezovanje učnih snovi različnih predmetov. Na žalost učenci še ne dojemajo bistva trajnostnega učenja in smiselnosti ter jim učenje s povezovanjem in z osmišljanjem predstavlja težak miselni napor.«

Učitelji torej izobražujejo učence in v okviru pouka in dni dejavnosti z njimi razvijajo različne veščine in navade (vrtnarjenje, skrb za rastline v učilnicah). Učitelji opažajo, da se navade spreminjajo najbolj z zgledom.

2.3.2 UČENCI

Na anketo, ki je bila razdeljena med učence osnovne šole nacionalnega in mednarodnega programa, je odgovorilo 63 otrok z razredne in predmetne stopnje. Vprašanja so bila sledeča:

- Kako vidiš naravo? Ti je pomembna? Zakaj in kako to doživljaš in pokažeš?
- Kakšne okoljevarstvene ali trajnostne delavnice si že imel v šoli? So ti bile smiselne? Si spremenil kakšno svoje ravnanje?
- Bi kaj sporočil tudi nam odraslim glede trajnosti? Te skrbi za prihodnost planeta in ljudi?

Vprašalnik je poenostavljena različica Lestvice nove ekološke paradigme (NEP - https://www.researchgate.net/publication/264858463_New_Ecological_Paradigm_NEP_Scale) in temelji na anketi, ki so jo razvili ameriški okoljski sociologi. Zasnovan je za merjenje skrbi za okolje z uporabo krajšega anketnega instrumenta. Zanimiv način kvalitativne raziskave med mladostniki je bilo tudi iskanje iztočnic prek slikovnega gradiva.

Večina učencev je imela enostavne, enoznačne odgovore in je izpostavila, da moramo okolje ohranjati čisto (“nesmetenje”), da uporabljamo preveč fosilnih goriv ter elektrike ter da sekamo preveč dreves. Učenci so izpostavili več tem, ki so jim bile smiselne: računanje ogljičnega odtisa, ekosistemi, debatno argumentiranje za in proti na temo trajnosti, kot veččino oziroma dejavnost jih je veliko izpostavilo vrtnarjenje na šolskih gredah. Hkrati večina trdi, da zaradi šolskih aktivnosti ni spremenila svojih navad (razen morda smetenja in uporabe povratnih steklenic). Pri odgovorih glede skrbi za prihodnost je pa zaznati skrb glede

podnebnih sprememb in segrevanja ozračja. Večina se boji prihodnosti, le redki pa izražajo (zmerni) optimizem. Za stanje krivijo odrasle, ki bi morali bolj paziti na posledice razvoja.

Odgovori otrok so bili v večini pričakovani, se je pa pri odgovoru na prvo vprašanje pokazala nova dimenzija okoljske problematike. Večina učencev se o okolju izraža zelo distancirano in ga preko besed objektivizira. Uporablja trditve kot: »naravo potrebujemo za vir energije in surovin«, »narava je naše okolje in naš življenjski prostor«, »zaradi narave smo živi«, le nekaj učencev pa govori o naravi kot o živem prostoru in živih bitij, ki jih je potrebno ohraniti, ker imajo pravico obstajati kot ljudje. Prav tako redko omenijo naravo kot prostor, ki je lep in vreden sam po sebi, brez da imamo mi od njega korist. Tovrsten način govora oziroma diskurz kaže na našo nepovezanost in odtujenost od narave (Lack 2022: 196). Če nam nekaj ni blizu, to težje razumemo in varujemo. Pomanjkanje občutka in razumevanje narave bi pa lahko v skladu s teorijo Howarda Gardnerja večih inteligenc razumeli kot znižani naturalistični ali naravoslovni kvocient (Marentič Požarnik 2010: 198).

3 ZAKLJUČEK

Teorija in praksa kažeta, da le transformativno učenje »spodbuja spremembe v znanju, veščinah, vrednotah in odnosih ter omogoča bolj trajnostno in pravično družbo« (Leicht idr. 2018: 7). Šola lahko odigra pri vzgoji za trajnostni razvoj pomembno vlogo. Njena orodja so šolski program, različne celodnevne dejavnosti in šolski skriti kurikulum. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj sicer nista nova, vendar je dejanska pripravljenost učiteljev na tovrstno delo še nezadostna, zato trajnostne dejavnosti trenutno vznikajo nesistemske in nepovezane.

Da bo šola omogočala transformativne spremembe v učenju in ravnanju, mora postati sistemsko trajnostno naravnana na več področjih. Prva vloga šole je posredovanje znanja. Znanje, ki ga učenci pridobijo v šoli, je "trajnostno," če je zgrajeno konceptualno, kontekstualno in utrjeno z veščinami. Učenec lahko takšno znanje uporablja v različnih učnih in življenjskih situacijah in bolj razume pomen usvojenega znanja za življenje in drugačno ravnanje. Če govorimo o vzgoji za trajnostni razvoj, pa bi bilo potrebno v šolski kurikulum dodati poleg že obstoječih še ekonomske vsebine, saj tako vzgajamo bolj informirane in odgovorne potrošnike.

V šolo vstopamo s celim telesom, ki je analogno. Upoštevanje zakonitosti telesa, ki ima dnevni bioritem in potrebuje čisti zrak, gibanje, naravno svetlobo, pomaga (zlasti otrokom in



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

mladostnikom) razviti telo, ki išče ravnotežje na bolj naravne načine. Gozdna pedagogika tukaj opravlja odlično delo. In še najbolj očitno, a v šoli najpogosteje spregledano – če smo večino časa kot učitelji ali drugi pomembni odrasli nepotrpežljivi, nezbrani in nesproščeni, to prenašamo na otroke in na njihovo delovanje. Družbeni delovni ritem je torej posledica tudi šolskega ritma dela.

Pomemben aspekt vzgoje za življenje in za trajnostni razvoj so še veščine, ki jih lahko v šoli razvijamo le v omejenem obsegu. Šola lahko s pomočjo kuharskih, vrtnarskih veščin ter ročnih del vzgaja oziroma vsaj informira mlade o vlogi in pomenu za vsakdanje življenje in odgovorno potrošnjo. Na sistemski ravni bi bilo pa potrebno še izboljšati poklicne šole, saj bi družba pridobila več obrtnikov ter samostojnih poklicev in bi morda manj ljudi iskalo delo le v pisarniškem in komercialnem okolju.

In še zadnje – šola definira tudi fizično in družbeno okolje, v katerem ta deluje. Šolske zgradbe imajo še nekaj manevrskega prostora in lahko učijo, kaj je to trajnostno bivanje – zelene površine in fotovoltaične celice po strehah, kompostiranje odpadkov, uživanje lokalnih živil in večja vključenost učencev v skrb za šolo (čiščenje učilnic). Povezovanje z lokalnimi društvi in ustanovami (recimo domovi starejših) pa vzpodbujajo zavedanje o medsebojni povezanosti in soodvisnosti.

Delo za trajnostni razvoj bo potekalo postopno in lotimo se ga lahko preko različnih izhodišč – najboljša pot je upoštevanje 17 ciljev Združenih narodov. Šola lahko s sistemskimi spremembami in spremembami na mikro nivoju na dolgi rok naredi veliko. Pristojnost in doseg šole pa se konča pri družinah in ožjem okolju ter tam zasidranih navadah, česar se je potrebno zavedati. Počasi in vztrajno bomo s strpno in vztrajno sporočilnostjo dosegli premike – vse se konča pri dejanju in odločitvi, da to, kar vemo, na koncu resnično naredimo. In v tem trudu mora biti šola tista, ki vodi z zgledom.

Viri in literatura

Cilji trajnostnega razvoja: < <https://ekosola.si/wp-content/uploads/2020/11/Cilji-trajnostnega-razvoja-resources.pdf>>. (Dostop 27. 2. 2023.)

Gozdna pedagogika: <<https://gozdna-pedagogika.si>>. (Dostop 1. 3. 2023.)

Leverton, Kris: Is sustainability the future of education, (TEDxYouth 2018): <<https://www.youtube.com/watch?v=akYDpNOUMWk>>. (Dostop 15. 2. 2023.)



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Listina Zemlje, 2000: <<https://earthcharter.org/read-the-earth-charter/>>. (Dostop 14. 12. 2021.)

New ecological paradigm (NEP): <https://www.researchgate.net/publication/264858463_New_Ecological_Paradigm_NEP_Scale>. (Dostop 27. 2. 2023.)

Očistimo Slovenijo: <<https://ocistimo.si/>>. (Dostop 27. 2. 2023.)

Ozaveščevalno zbiralna akcija na območju mestne občine Ljubljana - <<https://www.zeos.si/dogodki/ozavescevalno-zbiralna-nagradna-akcija-na-obmocju-mestne-obcine-ljubljana-prinesi-male-aparate/>>. (Dostop 1. 3. 2023.)

Psychologically sustainable architecture: <<https://www.focusingfuture.com/eco-city/psychologically-sustainable-architecture/>>. (Dostop 25. 2. 2023.)

Svetovni dan čebel: <<https://www.zrss.si/novice/svetovni-dan-cebel/>>. (Dostop 25. 2. 2023.)

Svenšek, Ana: 22. januar 2022: Sto dni v istih oblačilih: <<https://www.rtv slo.si/onkraj-mehurcka/100-dni-v-istih-oblacilih-ucencem-zelimo-predati-zavedanje-da-tudi-oni-sooblikujejo-svet/609576>>. (Dostop 31. 1. 2023.)

UN Sustainable Development Goals: <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/blog/2015/09/what-is-sustainable-development/>>. (Dostop 13. 2. 2023.)

UN, 2015: Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development: <<https://sdgs.un.org/2030agenda>> (Dostop 14. 12. 2021.)

University of Reading – Partnering for the Planet: <<https://www.reading.ac.uk/planet/>>. (Dostop 15. 2. 2023.)

University of Reading - Climate Education Action Plan: <<https://www.reading.ac.uk/planet/climate-education/climate-education-plan>>. (Dobljeno 24. 2. 2023.)

VITR: <<https://znamenjatrajnosti.si/vitr>>. (Dostop 26. 2. 2023.)

Zejnić, Edina, 2021: Prihodnost je v trajnostni naravnosti - Obrtniška zbornica: <<https://www.ozs.si/novice/prihodnost-je-v-trajnostni-naravnosti-6050922e2114e06ad665fe82>>. (Dostop 25. 2. 2023.)

Bella, Lack, 2022: The Children of the Anthropocene. London: Penguin Life.



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

Gantar, Polona, 2007: Stalne besedne zveze v slovenščini: korpusni pristop. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU (Lingua Slovenica 3).

Heying, Heather in Weinstein, Bret, 2021: A hunter-gatherer's guide to the 21st century : evolution and the challenges of modern life. New York: Portfolio: Penguin.

Košmerl, Tadej in Mikulec, Borut, 2022: Izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj v luči teorij transformativnega učenja. *Sodobna pedagogika* 73 (139). 11-25.

Ličen, Nives, Findeisen, Dušica in Fakin Bajec, Jasna 2017: Communities of practice as a methodology for grass-roots innovation in sustainable adult education. *Andragoška spoznanja*, 23, št. 1, str. 23–39. (ideja o communities)

Lange, A. Elizabeth: 2019. Transformative learning for sustainability. V: Filho, W. Leal (ur.). *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education*. Cham: Springer.1954–1966.

Marentič Požarnik, Barica (2008). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Medveš, Zdenko, 2011: Kakršna je družba, taka šola! *Sodobna pedagogika*, 5/62. 148–170.

Slabe, Anamarija, 2017: *Jej lokalno, misli globalno*« Priročnik globalnega učenja za učitelje. Ljubljana: Inštitut za trajnostni razvoj.

UN Environment, 2019: *Global environment outlook – GEO-6: Healthy planet, healthy people*. Nairobi: Cambridge University Press.



**BUJENJE LIKOVNE DOMIŠLJIJE IN SLIKOVITOST SVINČNIKA
AWAKENING THE IMAGINATION AND THE PICTURESQUENESS OF THE
PENCIL**

Anamarija Cvelbar

OŠ Danile Kumar, cvelbara@os-danilekumar.si

Izvleček

Prispevek z naslovom *Bujenje likovne domišljije in slikovitost svinčnika* v ospredje postavlja učenca oz. otroka, ki v današnjem svetu barvne prenasičenosti, zunanjega blišča, pretiranega krašenja in enoznačnih podob marsikdaj ostane brez prave možnosti za razvoj občutka za likovno dobro, vredno in kakovostno.

V prispevku je grafitna risba predstavljena kot medij za urjenje domišljije, potapljanje v notranji likovni svet in spodbujanje kreativnosti pri pouku likovne umetnosti. Prispevek predstavi uporabo didaktičnega pripomočka – avtorske slikanice brez besedila *Stara hiša*, s pomočjo katerega se učenci pri pouku likovne umetnosti navajajo na opazovanje, prepoznavanje in uporabo likovno pomembnih komponent grafitne risbe.

V prvem delu je članek osredotočen na pomen slikanice za otrokov razvoj. Kratko predstavi slikanico brez besedila in risbo s svinčnikom. Prispevek v nadaljevanju predstavlja primer dobre prakse uporabe avtorske slikanice brez besedila pri pouku likovne umetnosti v 6. razredu osnovne šole.

Ključne besede: risba s svinčnikom, slikanica brez besedila, didaktični pripomoček, domišljija, kreativnost

Abstract

The article entitled *Awakening the Imagination and the Picturesqueness of the Pencil* focuses on the pupil or child, who in today's world of colour oversaturation, external glamour, excessive decoration and monotonous images is often left without a real opportunity to develop a sense of the good, the worthwhile and the quality of art.

In this article, graphite drawing is presented as a medium for training the imagination, immersing in the inner world of art and stimulating creativity in art lessons. The paper presents the use of a didactic tool - an author's picture book without text, *The Old House*, which is used in art lessons to train students to observe, recognise and use the artistically significant components of graphite drawing.

In the first part, the article focuses on the importance of the picture book for children's development. It briefly introduces the picture book without text and the pencil drawing. The paper then presents an example of good practice in the use of an author's picture book without text in art lessons in the 6th grade of primary school.

Keywords: pencil drawing, picture book without text, didactic tool, imagination, creativity

1 POMEN SLIKANICE ZA OTROKOV RAZVOJ

Slikanice marsikdaj nosijo odgovornost za otrokove prve korake v svet književnosti in likovne umetnosti: predstavijo jim različne načine vizualnega upodabljanja sveta, jih učijo razumevati sisteme nebesednih znakov, jih spoznajo z abecedo vizualne pismenosti, s pravili različnih likovnih tehnik, pomenom merila, perspektive, jim pomagajo pridobiti občutek za tridimenzionalnost idr. Otroci tako razvijajo splošne intelektualne in druge sposobnosti, ob tem pa na lastni razvojni ravni razmišljajo o sebi ter o kulturi in svetu, v katerem obstajajo (Rot Gabrovec, 2003). Slikanica poleg pomembne kognitivne funkcije nosi ključen motivacijski inštrument – ilustracijo (Zupančič, 2012). Branje slik otroka notranje bogati, saj ga spodbuja k podoživljanju upodobljenih oblik in figur ter k vzpostavljanju odnosov med njimi (Karim, 2003), obenem pa uživa ter se sočasno še uči, spoznava svet in neguje svojo prirojeno, še neobremenjeno domišljijo. V literaturi je mogoče zaslediti pomembnost kakovosti ilustracij v slikanicah, saj le-te vplivajo na otrokovo domišljijско predstavo, na njegova čustva in razum. Kakovostne ilustracije nudijo učinkovito pomoč za predstavo in poglobljeno doživljanje zgodbe (Karim, 2003), hkrati pa otroci prek njih odkrivajo različne načine likovnega podajanja pripovedi ter raziskujejo lastno likovno ustvarjalnost (Avguštin, 2003). Učitelj lahko konkreten primer tovrstnega kakovostnega gradiva priskrbi tudi s svojo lastno ustvarjalnostjo. S tem otroku ponudi možnost, da se ne sreča le s primeri kakovostnih ilustracij, ampak mu preda svoje osebno izkustvo (Podobnik, 2017). Na učenca tako prek osebnega dela prenese še izkušnje lastnega likovnega ustvarjanja in mu s tem posreduje



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

znanje, ki je zaradi lastne udeležенosti toliko močnejše, prodornejše in učinkovitejše. Otrok se tako tudi neposredno sreča z umetnikom in ne le z njegovim delom, kar je dodana vrednost pri vzpostavljanju stika z- in odnosa do- umetnosti.

2 SLIKANICA BREZ BESEDILA

Tiha knjiga ali slikanica brez besedila (silent book, wordless picture book) je skrajna oblika slikanice, ki celotno zgodbo predstavi zgolj skozi ilustracijo (Haramija, Batič, 2003). Marjana Kobe (1987) slikanico brez besedila opredeli kot zvrst slikaniškega gradiva, v kateri ustvarjalec prek dinamične, pripovedne ilustracije, torej zgolj s svojimi likovnimi zapisi, prek celotne knjige razprede svojo zgodbo. Ta posebna oblika slikaniškega gradiva od bralca zahteva aktivno sodelovanje pri ustvarjanju pomena, tvorjenje dialoga z ilustracijami in branje na različne načine (posamezno in zaporedoma), odkrivanje zvez med njimi, ob tem pa oblikuje in stopnjuje pričakovanja ter ugotavlja pomen celote (Haramija, Batič, 2003). Razbiranje in razumevanje pomena zgodbe v taki slikanici je večplastno in zahtevno. Prek pozornega opazovanja ilustracij in aktivnega tvorjenja pomena celote si otroški bralci slike prisvajajo in jih obvladujejo, posledično pa se učijo opazovanja in nadziranja lastnega okolja ter povezovanja že znanega (Rot Gabrovec, 2003). Poleg samostojnega opomenjanja celote pa tiha knjiga otroka spodbudi tudi k ubesedenju lastnih spoznanj, k nadomeščanju pisane besede in razvoju lastne jezikovne zmožnosti (Rot Gabrovec, 2003).

3 RISANJE S SVINČNIKOM

Risanje je osnovna metoda prenosa likovnih misli v vidno obliko (Tomšič Čerkez in Komelj, 2010). Risbe so ene najstarejših artefaktov naše civilizacije, kar kaže na to, da je bilo risanje v družbi od nekdaj pomembno tudi za socialno in duhovno življenje. Rački (2010) poudarja, da je narisana podoba rodila pisavo ter spodbudila razvoj tehnologije in znanosti, Nina Šuštaršič s soavtorji (2011) pa navaja vrsto dejavnikov, ki risbi pripisujejo velik pomen v človekovem razvoju – na eni strani se namreč ljudje prek risbe urimo v posnemanju narave in razvijamo sposobnost opazovanja, na drugi pa – z učenjem posploševanja in abstrahiranja – izpopolnjujemo pojmovno mišljenje (Šuštaršič in drugi, 2011).



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Grafitni svinčnik je linearno orodje, ki ga lahko risar zelo raznoliko izkoristi in ga uporabi, da z individualno, sebi lastno motoriko na mnogotere načine izrazi svoj slikarski temperament (Butina, 1997). Umetnik se lahko pri risanju s svinčnikom izraža z zelo raznolikimi načini potezanja in tako izrabi vrsto izraznih in oblikovalskih možnosti grafitu; prepričljivo lahko uporablja neskončne možnosti variiranja linije, lahko pa se igra tudi z modeliranjem nelinearnih svetlostnih vrednosti in točkovnih možnosti (Butina, 1997).

Teoretično znanje seveda koristi, vendar ne odtehta konkretne likovne izkušnje, ki je za učitelja pomembna prav zato, da lahko učence usmeri v kvalitetne likovne rešitve. Na likovno teoretični ravni je prek formalnih likovnih analiz sicer mogoče predstaviti različne likovne gramatike, notranjo zgradbo posameznih likovnih del in tako upravičiti uporabo le-teh v likovno didaktične namene. Lastna likovna praksa pa učitelju poleg tega omogoča še, da se poda na izkustveno raven in pred predajo znanja učencem le-to posvoji. Prek slednjega tudi sam globlje umeva in razpozna lastnosti in značilnosti likovnega jezika, k čemur bo kasneje navajal tudi svoje učence.

4 PRIMER PRAKSE

Današnji otrok je v okolju barvne prenasičenosti, zunanjega blišča, pretiranega krašenja in enoznačnih podob, dostikrat nebogljen pri prevzganju občutka za likovno dobro, vredno in kakovostno (Lysaker, 2006, Crawford, Hade, 2000, Pickard, DeLoache, 2008). Ker je risanje s svinčnikom osnovna, a marsikdaj prezrta ali podcenjena večšina upodabljanja (Rački, 2010), nas je zanimalo, kakšen bo odziv učencev na izbrani didaktični pripomoček (monokromno slikanico brez besedila v grafitni tehniki) ter likovno tehniko (grafit). Zanimalo nas je, kako učenci s pomočjo izbranega didaktičnega pripomočka (monokromne slikanice brez besedila) rešujejo zadane likovne probleme ter izrabljajo in realizirajo izrazne zmožnosti grafitu.

4.1 UČNI SKLOP GOZD DOMIŠLJIJE

Za glavni cilj didaktične enote smo si zastavili naslednje: učenci se seznanijo z izraznimi zmožnostmi grafitu, s slikanico brez besedila, ter oblikujejo posamezne ilustracije kot kompozicije z linearnimi in točkovnimi teksturami. Za tem smo oblikovali didaktični sklop na risarskem likovnem področju, ki zajema dve učni enoti po dve šolski uri. Posamezna enota je

oblikovana po elementih klasične učne priprave in temelji na učnih ciljih za šesti razred osnovne šole iz učnega načrta za likovno umetnost (2011). V uvodnem delu smo učencem s pomočjo učnega pripomočka – avtorske slikanice brez besedila Stara hiša – predstavili izrazne zmožnosti grafitu s poudarkom na teksturah. Omenjeni didaktični pripomoček je predstavljal izhodišče obravnavanja novih likovnih pojmov in je učencem predstavljal edini vir spoznavanja le-teh (linearna in točkovna tekstura). Svoje likovne izdelke so otroci realizirali na osnovi fantazijske zgodbe, ki smo jo učencem v določeni fazi predstavili in je osnovala temelj za likovno nalogo: oblikovanje motiva po domišljiji z linearnimi in točkovnimi teksturami.

4.1.1. APLIKACIJA SLIKANICE V PEDAGOŠKO PRAKSO (DIDAKTIČNI SKLOP GOZD DOMIŠLJIJE)

Zasledovani vzgojno-izobraževalni cilji, ki smo jih zastavili, so, da učenci:

- Preizkušajo različne risarske pripomočke (svinčnike različnih trdot), ob tem pa spoznavajo njihove značilnosti, razvijajo motorične spretnosti in se seznanijo z izraznimi zmožnostmi grafitu.
- Opazujejo in primerjajo zglede linij in točk v naravi in v likovnih delih (s pomočjo didaktičnega pripomočka, slikanice Stara hiša), ob tem pa spoznavajo in usvajajo likovni pojem tekstura.
- Se seznanijo s slikanico brez besedila in ob tem odkrivajo ter razvijajo smisel za izražanje zgolj skozi risbo.
- Pri lastnem delu razvijajo občutek za uporabo različnih vrst točk, linij in tekstur.
- Rišejo po domišljiji in se ob tem navajajo na samostojno izbiro elementov v risbi in njihove velikosti ter razvijajo občutek za razporejanje oblik po formatu.
- Razvijajo občutek za bogatenje oblik z linearnimi in točkovnimi teksturami ter z njimi oblikujejo kompozicijo.

Za začetek smo pripravili kratko igrico, vizualne uganke. Na projekciji smo prikazali detajle iz slikanice Stara hiša, teksture, na podlagi katerih so morali učenci prepoznati, kateremu delu pripadajo (npr. tekstura obraznih gub pripada nagubanemu starčkovemu obrazu, tekstura

strešnikov pripada stari hiši itd.). Po uvodni motivaciji ugotovimo, da so bili opazovani detajli različne oblike, ki pa niso bile prazne, ampak zapolnjene z raznolikimi vzorci, sestavljenimi iz različnih črt in točk (npr. streha ni bila prazna, in ni bila le obris, ampak je bila zapolnjena).

Takrat uvedemo nov pojem "tekstura" in učencem razložimo, da o njej govorimo takrat, ko neko površino zapolnimo z različnimi črtami ali točkami; da je tekstura kot koža neke posamezne oblike in nam obliko natančneje opiše. Nato skupaj naštejemo, kakšne vse so lahko lastnosti oblik (mehka, nagubana, hrapava, kosmata, gladka, nazobčana ...).

Na projekciji za tem prikažemo nekaj primerov različnih črt in točk, ki so bile po ploskvi razporejene na različne načine in so zato prikazovale različne teksture. Učenci ugotavljajo, kakšne vse so lahko linije (ravne, lomljene, vodoravne, navpične, vijugaste, ukrivljene, goste, redke ...) in točke (drobne, nepravilne, goste, redke ...).

Da se učenci prepričajo, da so vse te teksture res sestavljene iz linij in točk, sledi prikaz primerov ilustracij iz vizualnih ugank.

Za tem učence vprašamo, s čim so bile prej predstavljene ilustracije narisane. Potrdimo njihovo ugotovitev in jim odkrijemo, da so vse ilustracije iz slikanice z naslovom Stara hiša, v celoti narisane samo s svinčnikom. Z učenci si ogledamo slikanico, ob tem pa poudarimo, da je slikanica Stara hiša posebna tudi zato, ker svojo zgodbo pripoveduje povsem brez besed, samo z ilustracijami, in da jo zato imenujemo slikanica brez besedila. Učence opozorimo, da so pozorni predvsem na uporabo svinčnika in različne teksture oz. na uporabo črte in točke. Sledi demonstracija uporabe svinčnikov različnih trdot, (od B do 6B). Otrokom uvodoma razložimo, da je različne teksture ter različno močne črte in točke veliko lažje narisati, če uporabljamo različne trdote svinčnikov: mehkejši kot je svinčnik, višjo številko ima.

Po končani demonstraciji omenjene tehnike učenci dobijo nalogo, da za vajo narišejo tri različne teksture in jih spodbudimo, da pri tem uporabijo različne svinčnike.

Sledi napoved glavne naloge: risbe s svinčnikom z uporabo teksture. Učencem razkrijemo naslov, ki je Gozd domišljije, in jih motiviramo z najavo, da jih bo do prizora, ki ga bodo ilustrirali s svinčnikom, tokrat pripeljala prav posebna zgodba.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Opozorimo jih, naj bodo ob poslušanju zgodbe zelo pozorni, naj si v mislih poskušajo pripoved vizualizirati in naj si sprehod po svoji domišljiji dobro zapomnijo. Nato jih povabimo k udobni namestitvi in začnemo brati:

Ste že slišali za gozd vseh čudes? Ne? To je najnenavadnejši in najosupljivejši gozd, v katerem se skriva prav vsa domišljija sveta. Veste, kje in kako vstopiti? Vstopiš lahko samo, če te ni strah. In preden vstopiš, ne pozabi s seboj vzeti svetilke!

Nato zapreš oči, in že si na obrobju gozda domišljije. O! Trava! Visoka, gosta, mehka trava! Naravnost skoznjo! Šik šak šik šak šik šak ... Luna sije in gozd obsije tako, da se vidijo samo beli obrisi starih raskavih dreves. Na tisoče jih je! Debla so pokrita z mahom, tla so posejana s praprotnjo in grmičevjem. Veje rožljajo in štrlijo na vse strani in listje šelesti. Vse naokrog je polno drevesnih hišic in, če te zanima, kako izgleda pogum iz ptičje perspektive, lahko splezaš po viseči lestvi. Najprej greš dolgo gor, potem pa malo dol in prideš na balkon, ki je seveda zelo star in ima velike luknje in špranje in iz vseh raste trava in plevel. Pogledaš dol. Tla so porasla z zelenjem, tako da so videti kakor vrt. Poti je nešteto in vse vodijo v domišljijo. Povsod stojijo stari cvetlični lonci, na katerih so upodobljeni naglji, in cvetlice rastejo, kakor se jim zljubi. Korenine so tako prepredene, da so podobne grajskim stopnicam, med njimi pa je postlano suho listje, na katerega se lahko uležeš, da posvetiš še v zibajoče se krošnje in razkriješ visoko leteče podobe. Z vej visi srobot, ki ga lahko zgrabiš, da se zavihtiš ter poletiš nad črtastimi liscami in vitezi v oklepkih. V temi vidiš svetleče oči, sence in slišiš veter. V krošnjah, za grmi in za debli dreves se skrivajo najčudovitejše podobe tvoje domišljije! Raziskuj, plezaj, glej gor, dol, levo, desno (malo počakamo) in ko se ti zdi, da je domišljija okoli tebe res nenavadna in tako zelo gosta, da jo lahko že skoraj otipaš, postoj in svetilko hitro usmeri natanko tja! Kaj vidiš?

Učence ponovno opozorimo, naj si dobro “ogledajo” in zapomnijo prizor, ki ga vidijo, in nato počasi odprejo oči. Razložimo jim, da bo v nadaljevanju vsak od njih ilustriral to, kar je videl v gozdu domišljije.

Predstavimo še tehniko in merila: risba s svinčnikom, pri tem pa je pomembna uporaba čim več različnih tekstur in ustrezna zapolnitev celote (nič ne ostane belo, vse je izpolnjeno s teksturo).

Učenci pričnejo z ustvarjanjem, pri čemer jih individualno usmerjamo.

4.2 ANALIZA NASTALIH ILUSTRACIJ UČENCEV

Z vidika vnaprej postavljenih meril za vrednotenje in navodil za ustvarjanje, ki smo jih za izvedbo likovne naloge podali učencem (uporaba različnih tekstur, uporaba različnih svinčnikov, uporaba radirke in zapolnjenost ilustracije do roba), smo analizirali vseh 25 ilustracij, ki so jih otroci izdelali v okviru izvedenih učnih ur. V osnovi smo se osredotočili na linearno in točkovno izražanje, spretnost potezanja in uporabo svinčnikov različnih trdot ter samo vlogo teksture v ilustraciji. Kot spremljevalne komponente smo opazovali tudi izvirnost likovnih rešitev (nanašajoč se na motive in načine izrabe izraznih zmožnosti grafita s prijemi, ki jih nismo pokazali pri demonstraciji tehnike) ter vpliv slikanice brez besedila *Stara hiša* (opazovali smo, ali se kje pojavijo podobni motivi, ideje ...). Svoja opažanja smo strnili v skupne ugotovitve, ki jih podajamo v nadaljevanju. Ob tem izpostavljamo ilustracije, ki so za posamezno ugotovitev najbolj prezentne in izstopajoče.

Vsi učenci so v svojih ilustracijah uporabili različne vrste linij in točk ter z njimi zapolnili ploskve. Pri tem so bili nekateri bolj inovativni in so pokazali pravo paleto različnih linearnih in točkovnih tekstur, drugi pa so svoje ilustracije sicer zapolnili s teksturo, vendar manj razgibano in raznoliko oziroma manj spretno. Večina učencev je teksturo razumela in prikazala kot »vzorec«, ki zapolni prej narisano obliko.

Učenci so morali snov za svoje ilustracije črpati iz svoje domišljije, pri tem pa nas je zanimala tudi praktična izvedba oziroma praktična izvršitev prizora iz njihove predstave. Opazovali smo predvsem njihovo zmožnost realizacije z vidika perspektiv, kotov gledanja in tudi kompozicijsko izvedbo motivov. Zanimalo nas je, kako bodo učenci s pomočjo izbranega didaktičnega pripomočka – avtorske slikanice brez besedila – reševali zadane likovne probleme (linearna in točkovna tekstura) in realizirali izrazne zmožnosti grafita. Vsi učenci so v svojih ilustracijah uporabili različne vrste linij in točk, ter tako na ploskvah zgolj z uporabo grafitnih svinčnikov različnih trdot in radirke ustvarjali bolj ali manj slikovite texture. Z gostoto nizanja posameznih elementov, z večjim ali manjšim pritiskom trših in mehkejših svinčnikov so raziskovali in usvojili razpon svetlosti grafita. V svoj prid so za ponazoritev najsvetlejših predelov svojih risb uspešno uporabili tudi radirko. Končni izdelki učencev razkrivajo mnoge izvirne ustvarjalne rešitve, opaziti je močan prostorski ključ prekrivanja, izvedbe njihovih ilustracij pa vključujejo celo različne vrste perspektiv oziroma kotov gledanja. Učenci so zadane likovne probleme reševali uspešno, inovativno ter izrazne

zmožnosti grafita izrabljali in realizirali celo nadpovprečno. Kljub uporabi didaktičnega pripomočka v obliki monokromne slikanice je bilo dobesedno kopiranje elementov iz le-te pri otrocih nično oziroma minimalno. Učenci so v svojih končnih izdelkih razumevanje predstavljenih likovnih novosti prikazali z variacijami na temo obravnavanih likovnih pojmov, s spontanimi likovni izrazi in prevodi izraznih zmožnosti grafita v Stari hiši v lasten likovni izraz.

5 ZAKLJUČEK

Zanimal nas je odziv učencev do monokromne grafitne tehnike, pa tudi njihova povratna informacija o didaktičnem pripomočku (avtorski slikanici) kot referenčnem primeru izrabe izraznih zmožnosti grafita v praksi. Trdimo lahko, da se je grafitna tehnika učencem zdela zanimiva. Pri tem izstopa predvsem izkušnja risanja s svinčniki različne trdote. Končni likovni izdelki pričajo o tem, da so učenci poglobili in nadgradili znanje o likovnih pojmi (tekstura). Slikanica kot avtorski didaktični pripomoček je bila učencem v pomoč, presenetilo pa so nas tudi z navdušenjem, s katerim so jo sprejeli.

Pomembno je, da v likovno vzgojo otrok vključujemo kvalitetne slikanice, saj le-te marsikdaj nosijo odgovornost za otrokove prve korake v svet likovne umetnosti in jim predstavijo različne načine vizualnega upodabljanja sveta (Haramija & Batič, 2013). Slikanica Stara hiša je kvaliteten vir spoznavanja in usvajanja monokromne grafitne likovne tehnike in prinaša možnost direktnega vključevanja v poučevanje likovne umetnosti. Poleg izkušnje estetskega užitka učitelju namreč nudi oporo pri uvajanju mnogih različnih likovnih pojmov (perspektiva, prostorski ključi itd.) in tako prispeva k razvoju likovne pedagogike kot znanstvene vede (Potočnik & Devetak, 2018).

Možna so nadaljnja raziskovanja s poudarkom na usvajanju morja likovno-teoretskih pojmov, pa tudi raziskovanja s poudarkom na vsebini slikanice Stara hiša. Obravnava namreč raznolike in vedno aktualne tematike ter ponuja oporo za pogovor o težkih stvareh kot so osamljenost, zapuščenost, smrt (Seidel & Rokne, 2011).



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

Viri in literatura

- Butina, Milan, 1997: Prvine likovne prakse. Ljubljana, Debora.
- Haramija, Dragica in Batič, Janja, 2013: Poetika slikanice. Murska sobota: Franc Franc d. o. o.
- Kobe, Marjana, 1987: Pogledi na mladinsko književnost. Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Rački, Tone, 2010: Veščina risanja 3; Majhne skrivnosti velikih mojstrov. Ljubljana, JSKD.
- Šuštaršič, Nina, Butina, Milan, Zornik, Klavdij, Skubin, Iris, de Gleria, Blaž, 2011: Likovna teorija; Učbenik za umetniške gimnazije likovne smeri od prvega do četrtega letnika. Ljubljana: Debora.
- Tomšič Čerkez, Beatriz, Komelj, Miklavž, 2010. Likovni pogledi; učbenik za likovno snovanje v 1. letniku gimnazije. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Avguštin, Maruša, 2003: Slovenska knjižna ilustracija. Beremo skupaj. 103–109.
- Karim, Silva, 2003: Knjiga in njene likovne spodbude. Beremo skupaj. 133–135. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Rot Gabrovec, Veronika, 2003: Branje podob. Beremo skupaj. 99–102.
- Zupančič, Tomaž, 2012: Kakovostna knjižna ilustracija za otroke. Otrok in knjiga 85. 5–16.



ŠOLA KOT VAREN PROSTOR Z NIČELNO TOLERANCO DO NASILJA SCHOOL AS A SAFE PLACE WITH ZERO TOLERANCE FOR VIOLENCE

Irena Demšar

Osnovna šola Vodice, irena.demsar@guest.arnes.si

Izvleček

Družba in z njo tudi izobraževalni sistem se spreminja. Prenavljajo se učni načrti, izboljšujejo se učni procesi in uvajajo inovativne tehnologije. Vse to pa samo po sebi še ne zagotavlja kakovosti v izobraževanju. Za doseganje uspehov mora biti šola varen prostor. Medvrstniško nasilje pomembno vpliva na učne dosežke, zato mora vodstvo šole skupaj z zaposlenimi zavzeti ničelno toleranco do nasilja. Poleg pravil šolskega reda in vzgojnega načrta je priporočljivo, da šola izvaja tudi preventivne programe. Z njimi otroke okrepimo z informacijami, z znanjem in veščinami, da se bodo znali ustrezno odzvati, če se znajdejo v nasilni situaciji. Preventivni program NEON je primer dobre prakse, ki ga na OŠ Vodice izvajamo kot naložbo v varnost, zdravje in dobro počutje otrok in mladostnikov.

Ključne besede: šola kot varen prostor, medvrstniško nasilje, ničelna toleranca, preventivni program

Abstract

Society and with it the educational system have been changing. Curricula are being revised, learning processes are being improved and innovative technologies are being introduced. However, this does not guarantee quality in education. In order to achieve success, school must be a safe place. Peer violence has a significant impact on academic achievements, so the school management together with the employees must have zero tolerance to violence. In addition to the school rules and the educational plan, it is recommended that the school implements preventive programmes which empower children with information, knowledge and skills, so that they will be able to react appropriately if they find themselves in a violent situation. The preventive programme NEON is an example of good practice, which is



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

implemented in Vodice Primary School as an investment in the safety, health and well-being of children and youth.

Keywords: school as a safe place, peer violence, zero tolerance to violence, preventive programme

1 UVOD

Družba 21. stoletja in z njo posledično tudi šola se spreminja. Vsi si želimo, da kakovostnega izobraževanja, zato prenavljamo učne načrte, izboljšujemo učne procese in uvajamo inovativne tehnologije. Zelo pomembno pa je, da ne pozabimo, da mora biti šola varen prostor – prostor, v katerem bodo otroci in mladostniki lahko odkrili in razvijali svoje talente, brezskrbno odraščali, sklepali prijateljstva, sodelovali ter imeli željo po raziskovanju in učenju. Šola ne sme biti prostor, kamor bi se otroci bali vstopiti oziroma bi se počutili ogrožene, prestrašene in nemočne.

Nasilje med vrstniki ni nov pojav. Z njim se je v takšni ali drugačni obliki srečal skoraj vsak izmed nas. Posledice raznih oblik nasilja negativno vplivajo na osebni razvoj otrok, njihovo počutje in zdravje ter na splošno na kakovost njihovega življenja. Po podatkih strokovne službe Zveze prijateljev mladine Slovenije je nasilja v šolah vse več.

V mednarodni raziskavi PISA 2015, ki sicer preučuje bralno, naravoslovno in matematično pismenost 15-letnikov, so učenkam in učencem zastavili vprašanja o medvrstniškem nasilju. Njihovi odgovori so pokazali, da je približno 11 odstotkov mladih iz držav OECD in partnerskih držav pogosto – tj. vsaj nekajkrat na mesec – žrtev posmehovanja, 8 odstotkov mladih je žrtev škodoželjnih govoric, 7 odstotkov pa je velikokrat izključenih iz družbe. Pri OECD ob tem poudarjajo, da lahko medvrstniško nasilje pomembno vpliva na učne dosežke, saj se žrtve nasilnih dejanj težje osredotočijo na učne obveznosti. Učenke in učenci šol, v katerih se dogaja nasilništvo (šole, na katerih je več kot 10 odstotkov učencev žrtev rednega nasilništva), praviloma dosegajo za 47 točk slabše rezultate pri naravoslovju kot tisti s šol, kjer nasilništvo ni pogosto (šole, na katerih je manj kot 5 odstotkov učencev pogosto žrtev nasilništva).

Raziskavi, ki jo je v šolskem letu 2018/19 izvedel Inštitut za psihološko svetovanje in izobraževalno razvojne projekte (ISA Inštitut) med 4617 učenci 3. triletja na 70 slovenskih



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

šolah je pokazala, da 89 % učencev meni, da se na njihovi šoli dogaja medvrstniško nasilje, 13 % slovenskih učencev in učenk doživlja vrstniško nasilje, 43 % jih je vsaj enkrat doživelo eno od oblik spletnega nasilja, 24 % jih poroča o vsaj eni izkušnji ene ali več oblik spolnega nasilja. Na nobeni šoli ni bilo podatkov, da vrstniškega nasilja ni.

Šola je lahko varen prostor le, če zagovarjamo ničelno toleranco do vrstniškega nasilja. To je moč doseči le s celostnim pristopom za preprečevanje vrstniškega nasilja, v katerega so vključeni zaposleni v šoli, vsi učenci ter njihovi starši. Prepozno je, če ukrepamo le takrat, kadar se nasilje pojavi že v hujših oblikah, potrebno je delovati preventivno. Ničelna toleranca pomeni, da velja niz strogih predpisov, ki jih morajo brez izjeme spoštovati vsi člani skupnosti.

Za preprečevanje takšnega vedenja v šolah naj bi bilo poskrbljeno s pravili šolskega reda, z vzgojnim načrtom šole, s primernim ukrepanjem učiteljev in s strokovnim posredovanjem svetovalne službe ter vodstva šole.

Šola je prostor, v katerem otroci preživijo precejšen del svojega časa, zato ima velik vpliv na njihovo vedenje, akademski, socialni in čustveni razvoj. Hkrati ima tudi možnost odkrivati medvrstniško nasilje in si prizadevati za njegovo zmanjševanje. Šole se morajo spopadanja s problemom lotiti sistematično, v več fazah in na več nivojih, ter problematiki posvetiti dovolj časa. Glavni cilj šole mora postati oblikovanje varnega šolskega prostora, v katerem je vzpostavljena ničelna toleranca do nasilja in v katerem ima vsak posameznik možnost razvijati svoje potenciale. Raziskave namreč kažejo vrsto ugodnih posledic ustreznega varnega in spodbudnega učnega okolja, kot so npr. zagotavljanje možnosti za učenje, boljši učni dosežki, vključenost. V šolah, kjer prevladuje pozitivna klima, učitelji bolje sodelujejo med seboj, več timsko delajo ter učence aktivno vključujejo v pouk. Učenci v takih šolah so bolj zavzeti za učenje, bolje sodelujejo z učitelji in imajo boljše rezultate. Poleg boljše motivacije imajo učenci tudi pozitivnejša stališča do šole in šolskih predmetov. Učenci, ki imajo v razredu kakovostne prijateljske odnose, posledično šolo zaznavajo bolj pozitivno in se v šoli tudi bolj pozitivno vedejo. Zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja spada med temeljne cilje vzgoje in izobraževanja ter zajema tako krepitev socialnih spretnosti, strpnosti, spoštovanja drugačnosti kot omogočanje razvoja in doseganje čim višje ravni ustvarjalnosti. Pozitivni odnosi med vrstniki vplivajo na dobro počutje učencev v šoli, na njihovo višjo samopodobo, na njihovo pozitivno vrednotenje prosocialnih oblik vedenja in na boljše učne dosežke.



2 KAJ JE MEDVRSTNIŠKO NASILJE (ANG. BULLYING)

Medvrstniško nasilje je nasilje, kjer sta tako povzročitelj/-ica kot žrtev vrstnika ali vrstnici. Medvrstniško nasilje so začeli sistematično raziskovati konec 70. let prejšnjega stoletja. Novejše definicije tovrstnega nasilja, poleg telesnega, zajemajo tudi čustvene, ekonomske, besedne in spolne oblike nasilnih dejanj. V zadnjih letih pa se je zaradi razvoja informacijske tehnologije pojavilo še spletno nasilje. Medvrstniško nasilje ima na vse vpletene – žrtve, povzročitelje in opazovalce – negativne čustvene posledice. Ko govorimo o nasilju, namreč govorimo tudi o čustvih, saj je nasilje večinoma spodbujeno in prepojeno s čustvi ali pa nastane, ker določena čustva manjkajo. Prav zato je bistveno, da se pristopi k obravnavanju in omejevanju nasilja osredotočajo na učenje strategij za optimalno ravnanje s čustvi ter z zgledom in raznimi dejavnostmi usmerjeno zvišujejo čustveno inteligentnost otrok. Kljub različnim pristopom šol k problematiki medvrstniškega nasilja so se v zadnjem desetletju kot najučinkovitejši izkazali celoviti sistemski modeli preprečevanja medvrstniškega nasilja v šoli. Ti vključujejo vse sooblikovalce šolske skupnosti – učence, zaposlene na šoli in starše – ter zajemajo vse vrste interakcij v šoli, vključno z nasiljem nad otrokom v družini.

Nasilje je vedenje, s katerim oseba zlorabi svojo moč, da bi drugo osebo (ali osebe) nadzorovala, ustrahovala, ji škodovala, jo ponižala, razvrednotila, ji vzela moč, si jo podredila, jo izkoristila ali jo uničila. Izhaja iz neravnovesja moči med dvema ali več osebami oz. skupinami ljudi. Nasilje praviloma povzroča oseba z več moči nad osebo z manj moči. Oseba ima lahko več moči zaradi družbenega položaja, starosti, nacionalnosti, telesnih značilnosti, kognitivnih sposobnosti ali drugih dejavnikov.

Nasilje pomeni kršitev temeljnih človekovih pravic, kot so pravica do varnosti, do življenja brez strahu in prisile ter do telesne in duševne integritete. Oseba, ki povzroča nasilje, z različnimi oblikami nasilja posega v osebno integriteto žrtve in omejuje njen človeški potencial.

Pri nasilju gre za hoteno, namerno, praviloma ponavljajočo se uporabo (ali hujši enkratni dogodek) telesnega/fizičnega (odrivanje, omejevanje gibanja, pljuvanje, pretepanje), psihičnega (zmerjanje, žaljenje, osamitev, grožnje, žaljivi napisi in podobno), ekonomskega (izsiljevanje za denar ali druge materialne dobrine), spolnega in/ali materialnega nasilja ene osebe ali skupine oseb nad vrstnikom, vrstnico ali vrstniško skupino, med katerima/katerimi



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

je moč neenakomerno porazdeljena. Najpogosteje so povzročitelji/-ice v domačem okolju žrtve nasilja.

Nasilja ne moremo enačiti s konflikti, saj gre za dve povsem različni stvari. Konflikt je trk različnih želja, mnenj, pogledov. Gre za naraven in pričakovan del vseh odnosov. Otroci in mladi ga lahko rešijo sami, saj med osebami v konfliktu ni izrazitega neravnovesja moči. Ni se jim potrebno izogibati ali jih ustavljati, saj ugodno razrešeni konflikti odnos poglobijo, medtem ko ga nasilje uničuje. Cilj reševanja konflikta je dogovor, ki je uresničljiv in sprejemljiv za vse sodelujoče. Konflikti so neprijetni, a niso nevarni, nasilje pa je nevarno, zato ga moramo ustaviti in preprečevati.

Pri nasilju gre za zlorabo moči ene osebe nad drugo osebo, ki se pred povzročiteljem/-ico ne more sama braniti, še posebno, če je asimetrija v moči med njima velika, se praviloma razvije dinamika, ki onemogoča, da bi žrtev zmogla sama ustaviti nasilje, zato je nujen poseg odraslih oseb. Z vsakim nasilnim dejanjem se strah, krivda, sram, nemoč pri trpinčenem otroku povečujejo, kar ga hromi, da bi upal in zmozel ukrepati zoper nasilje. Zaradi tega je njegova samopodoba vse slabša, sam sebe krivi za nastalo situacijo.

Pogosto o tem ne upa povedati niti odraslim, saj se boji, da bo potem še huje. Ne verjame, da mu lahko kdo zares pomaga in ustavi povzročitelja, saj tudi njegovi poskusi, da bi preprečil nasilje, niso bili uspešni. Da bi sploh preživel vsakodnevni strah ter trpinčenje, razvije različne oblike strategij preživetja, da bi se nasilju izognil ali ga vsaj nekoliko zmanjšal (izostaja od pouka, v šolo hodi prepozno ali po drugi poti, pogosto zboleva, med odmori ali na ekskurzijah je v bližini učitelja, poskuša biti čim bolj neopazen itd.). Če se nasilje ne ustavi, postaja moč trpinčenega otroka vse manjša, postaja vse bolj ranljiv ter ujet v nasilen odnos. Njegovo zdravje se poslabša, dobi odpor do šole, njegov učni uspeh se poslabša, spremeni se njegovo vedenje. Če te znake starši in učitelji zaznajo ali o nasilju naposled vendarle zmore povedati sam, pride končno do zelo pomembne priložnosti, da učitelji in starši ukrepajo in s skupnimi močmi nasilje ustavijo. Če je ta priložnost zamujena, otrok žrtev ostane sam s svojo izkušnjo nasilja, brez izhoda. Posledice so lahko tudi najhujše.

3 NAPAČNA PREPRIČANJA IN DEJSTVA

V naši družbi je še vedno prisoten mit, da je vrstniško nasilje nekaj normalnega in je sestavni del odraščanja, hkrati pa priložnost, da se mladi naučijo postaviti zase in se utrdijo. To vsekakor ne drži. Vrstniško nasilje se ne bi smelo dogajati nikomur. Osebam, ki ga doživljajo, lahko povzroči veliko škode in trpljenja. Nasilje ni nikoli pravi način ravnanja v medsebojnih odnosih.

Napačna prepričanja:

- »To je normalen del odraščanja. Mi smo se tudi stepli, pa je vse v redu z nami.«
- »Nasilni so samo fizično močnejši, problematični fantje.«
- »Otroci morajo skozi nasilje, da bi se okrepili.«
- »Problematično je fizično nasilje, ko nastanejo telesne poškodbe.«
- »Bolje, da si tiho, drugače bo še slabše.«
- »Nasilni so samo otroci iz socialno šibkega okolja.«
- »Na uglednih šolah se nasilje ne dogaja.«
- »Pustite otroke, da se zmenijo sami.«

Dejstva so drugačna:

- Nasilje ni normalen del odraščanja, dejstvo pa je, da se z njim srečuje veliko otrok.
- Vrstniško nasilje je lahko verbalno, telesno, čustveno, materialno, spolno. Posledice so lahko hude pri vseh oblikah nasilja.
- Dogaja se po vseh šolah – mestnih, primestnih, vaških, velikih, majhnih.
- Nasilni so lahko fantje in dekleta, žrtve nasilja so prav tako fantje in dekleta.
- Pomembno je, da se nasilje ustavi. Pri tem je zelo pomembna vloga nas odraslih. Pomembno je, da se resno in dosledno odzivamo na primere vrstniškega nasilja.

4 OBLIKE NASILJA MED VRSTNIKI

- Fizično nasilje: grizenje, brcanje, porivanje, suvanje, vlečenje za lase, pljuvanje, praskanje, boksanje, udarci, klofute in druge oblike fizičnih napadov, fizično poškodovanje.



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

- Psihično nasilje: verbalno (žaljenje, zmerjanje, posmehovanje, podcenjevanje, žaljenje po telefonu, zmerljivke povezane z imenom, rasistične pripombe, ogovarjanje, širjenje lažnih in zlonamernih govoric, zaničevanje, ščuvanje, grožnje) in neverbalno (mimika obraza, nesramne kretnje, zaničljive geste; manipuliranje/uničevanje prijateljstva, sistematično izključevanje, ignoriranje, izolacija, pošiljanje strupenih opazk, dopuščanje ogovarjanja, molk kot sredstvo pritiska)
- Spolno nasilje: namigovanje na spolnost in šale s spolno vsebino, opolzko gestikuliranje in govorjenje, nadlegovanje zaradi pripadnosti spolu, nagovarjanje na spolnost, prikazovanje pornografskega materiala, otipavanje, zalezovanje, spolni napad.
- Materialno nasilje: izsiljevanje ali nasilni odvzem denarja ali druge lastnine, poškodovanje ali uničenje osebne lastnine in šolskih potrebščin, odvzem in uporaba telefona.
- Spletno nasilje: namerno in ponavljajoče nadlegovanje in/oz. ustrahovanje preko interneta, mobilnih telefonov in drugih informacijsko-komunikacijskih tehnologij kot npr. pošiljanje žaljivih sporočil, pošiljanje ali objavljane škodljivih, neresničnih ali krutih izjav, objavljane občutljivih zasebnih informacij (sporočil ali fotografij), pošiljanje ali objavljane obdelanih fotografij na žaljiv način, prilaščanje druge identitete z namenom osramotitve in škodovanja, obrekovanje na forumih, blogih ali socialnih omrežjih, izključevanje iz spletne skupnosti oz. spletne skupine prijateljev, snemanje nasilnih ali drugače neprimernih videoposnetkov in razpošiljanje ter objavljane teh posnetkov na spletu, pošiljanje grozilnih sporočil z namenom zastraševanja in izsiljevanja.

5 KAKO PREPOZNAMO ŽRTEV VRSTNIŠKEGA NASILJA

Vrstniško nasilje ima lahko za otroke prav tako hude posledice kot druge oblike nasilja. Prizadene lahko tako otroke, ki doživljajo nasilje, kot otroke, ki izvajajo nasilje, in otroke, ki so priče nasilju (opazovalke in opazovalci).

- Otrok lahko spremeni svoj odnos do šole. Včasih se zgodi, da ne želi več hoditi v šolo ali odhajati iz nje, spremeni svojo običajno pot, zato zamuja ali pa prihaja v šolo zelo zgodaj. Morda ne želi na šolski izlet ali letovanje. Ko gre na izlet, je vedno v bližini učiteljice ali učitelja in se od njiju noče oddaljiti. Starše prepriča, da ga spremljajo v



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

šolo in čakajo ob koncu pouka, začne neopravičeno izostajati od pouka. Lahko se težje zbere in težje uči. Poslabša se mu učni uspeh. Izgubi zanimanje za stvari, ki so ga včasih veselile. V šoli je morda med odmori sam, se ne družijo s sošolci in sošolkami itd. Ima poškodovano šolsko opremo ali je celo nima, čez dan »izgubi« kos oblačila.

- Starši opazijo, da je nenadoma postal zadirčen in grob. Lahko postane bolj razdražljiv, se hitreje spre, se pogosteje jezi ali pa je bolj zaskrbljen, deluje zamišljeno. Včasih je videti, kot da ga nič ne zanima, kot da ne poslušajo. Zapre se vase, začne jecljati, ima izredno slabo samopodobo.
- Zaradi izkušenj z nasiljem ima lahko otrok tudi težave s spanjem: ne more spati, ima nočne more in je potem utrujen. Lahko ga boli glava ali trebuh, lahko mu je slabo, mogoče ima težave z dihanjem in težko zajame sapo.
- Lahko ima večkrat poškodovane stvari, oblačila. Ima nepojasnjene modrice, odrgrnine in druge poškodbe.
- Začne krasti denar drugim otrokom.
- Odklanja pogovor ali si izmisli neverjetno zgodbo, da bi ga pustili pri miru.
- Zgodijo se, da kdo od otrok, mladostnikov in mladostnic pobegne od doma ali pa začne uživati prepovedane droge, piti alkohol.
- Stiska je pri nekaterih otrocih in mladih lahko tako velika, da začnejo razmišljati o samomoru. Nekateri tudi poskušajo narediti samomor.

Pomembno je razumeti in upoštevati, da imajo lahko otroci in mladi opisane težave zaradi več vzrokov, ne samo zaradi izkušnje vrstniškega nasilja. Če torej opazimo katero od naštetih posledic, je dobro, da med drugimi možnimi vzroki pomislimo tudi na vrstniško nasilje.

Prav posledice, s katerimi se po izkušnjah nasilja soočajo otroci in mladi, so glavni argument za sistematično izvajanje primarne preventive na tem področju. Otroka ne moremo povsem zaščititi pred nasiljem, lahko pa jih okrepimo z informacijami, z znanjem in veščinami, da se bodo znali ustrezno odzvati v takšnih situacijah. Program NEON – *Varni brez vrstniškega nasilja* je preventivni program, s katerim delujemo vnaprej s ciljem, da bi preprečili, da bi otroci utrpeli travmatične posledice nasilja tako v fizičnem kot v spletnem okolju. Za učinkovito preventivo vrstniškega nasilja je nujen celostni pristop z aktivnim sodelovanjem zaposlenih v šoli, staršev in seveda otrok.

6 ZAKAJ PROGRAM NEON?

Na Osnovni šoli Vodice program NEON izvajamo v 2., 4., 5., 6. in 7. razredu. Izvajamo ga svetovalne delavke in učiteljice, ki smo ustrezne kvalifikacije pridobile na dodatnem strokovnem izobraževanju programov CAP in NEON pod strokovnim vodstvom ISA inštituta. Delavnice so zasnovane tako, da izvajalke na enostaven, letom primeren in učinkovit način z otroki spregovorimo o problemu vrstniškega nasilja.

Na preventivnih delavnicah programa NEON:

- Pomagamo otrokom širiti in okrepiti njihovo socialno mrežo vrstnikov, vrstnic in odraslih.
- Otroke okrepimo z informacijami, znanji in veščinami.
- Razvijamo in krepimo socialno-čustvene kompetence in samozavestno vedenje otrok.
- Z informacijami in znanji okrepimo odrasle, da bi lahko zagotovili konkretno podporo in pomoč, če oziroma ko jo kdo od otrok potrebuje.
- Ker predstavlja enostaven in učinkovit način, kako z otroki spregovoriti o problemu vrstniškega nasilja ter jim ponuditi možnost, da s svojimi izkušnjami, predlogi, idejami aktivno prispevajo k preprečevanju vrstniškega nasilja.
- Ker otrokom predstavi možnosti, kako se lahko ustrezno odzovejo, ravnaajo v primeru vrstniškega nasilja ter jih spodbudi, da bi se lahko podporno odzvali kot priče (opazovalci in opazovalke) nasilja.
- Ker kot ciljni skupini nagovori tudi starše in zaposlene v osnovni šoli kot pomembne osebe v otrokovi socialni mreži ter jim predstavi informacije o oblikah, vzrokih in posledicah vrstniškega nasilja.
- Ker staršem in zaposlenim v osnovni šoli predstavi možnosti preventivnih aktivnosti in ukrepov ter ustrezne odzive v primerih vrstniškega nasilja.
- Ker se osredotoča na krepitev varovalnih dejavnikov otrok: prave informacije in znanje, konkretna podpora in pomoč, ko jo otrok potrebuje, močna socialna mreža vrstnikov in vrstnic ter odraslih.

7 DELAVNICE PREVENTIVNEGA PROGRAMA NEON

Na začetku vsake delavnice otroke najprej spomnimo na tri posebne pravice, ki jih ima vsak od nas – pravice biti varni, močni in svobodni. Vedno se tudi dogovorimo, da na delavnicah



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

govori samo ena oseba naenkrat, da se morajo med seboj poslušati, da se drug drugemu ne posmehujejo in da po koncu delavnice ne širijo govoric, kdo je kaj rekel.

V 2. razredu otrokom besede »varen, močen in svoboden« najprej razložimo. Pomembno je, da se prijatelji in prijateljice, sošolci in sošolke v razredu, vsi otroci v šoli počutijo varno, ko so skupaj. Varen si, ko veš, da je vse v redu in da ti nihče ne bo škodoval ali te prizadel. Biti močan ne pomeni le fizične moči, lahko pomeni biti tudi pogumen in hraber. Svobodni smo, ko smo veseli, zadovoljni in sproščeni.

Nato spregovorimo o občutkih, ki se nam porajajo, ko se znajdemo v nasilni situaciji. Poslušamo zgodbo in se o njej pogovorimo in opredelimo pojem vrstniškega nasilja. *Vrstniško nasilje je, ko ti nekdo, ki ravna, kot da je močnejši, odvzame pravice, da si varen, močan in svoboden.* (Štirn, 2018)

Že v 2. razredu otroke naučimo, da v primeru, ko so vpleteni v vrstniško nasilje, lahko rečejo:

»Pusti me pri miru.« / »Ne.« / »Nehaj.«

Spregovorimo o prostorih v šoli, kjer se (ne) počutijo varne. Pokažemo jim zemljevid šole. Prosimo jih, da zaprejo oči in pomislijo na prostor v šoli ali zunaj šole, kjer se počutijo varno, kjer nihče nikogar ne ustrahuje. Vsak od otrok dobi možnost, da pristopi k zemljevidu in z zeleno nalepko/barvico označi svoj varni prostor. Nato jih vprašamo še, kje v šoli se ne počutijo varno. Otroci z rdečo nalepko/barvico na zemljevidu označijo prostor, kjer se ne počutijo varno, kjer jih ustrahujejo, kjer vidijo, kako so drugim otrokom kršene njihove pravice, da so varni, močni in svobodni. Aktivnost se izvaja po tiho. Nihče se ne smeji, ne daje pripomb. Rezultati te dejavnosti pokažejo, da se učenci počutijo najbolj varne v svoji matični učilnici in v jedilnici. Razlog je verjetno v tem, da v teh dveh prostorih niso skoraj nikoli sami, vedno je prisoten učitelj ali dežurni učitelj. Najmanj varne se počutijo na šolskem stranišču, v garderobah, telovadnici in na avtobusnem postajališču. Večkrat je označeno tudi šolsko igrišče, kjer se v času podaljšanega bivanja združujejo otroci iz različnih oddelkov, nadzor učiteljev pa je manjši.

V 4. razredu se na pozitiven in starosti primeren način spregovori o situacijah nasilja in zlorabe. Otroke se ozavešča, kako se ustrezno odzvati na take situacije. Otroci se preko igranih prizorov in pogovora seznanijo z vrstniškim nasiljem, s srečanjem z neznancem in s spolno zlorabo. Naučijo se reči odločen NE v primeru nasilja, kako se zaščititi in komu v takih primerih povedati.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

V 5. razredu se pogovarjamo o tem, s kakšnim vedenjem je najbolje odreagirati na nasilje. S svojim odzivom na nasilje lahko prispevamo k poslabšanju ali izboljšanju situacije. Naš odziv je lahko pasiven – npr. jok, umik. Z jokom ni nič narobe, saj z njim izražamo naša čustva. Vendar jok vpricho osebe, ki izvaja nasilje, morda ni ravno dobra ideja, saj se tisti, ki izvaja nasilje lahko začne iz nas norčevati, nas dražiti itd. Tudi umik si drugi lahko razlagajo, kot da nas je strah in nas zato začnejo zmerjati. Če se umaknemo, nismo svobodni.

Na nasilje nekateri odreagirajo agresivno – otroci pogosto izpostavijo možnost, da tistega, ki ravna nasilno, udarimo nazaj. S tem kršimo pravice drugega otroka, da se počuti varno, močno in svobodno. Pretepanje ima lahko tudi resne posledice, kot so vzgojni ukrep, izključitev iz šole, pravni postopki, telesne poškodbe. Otroke spodbudimo, da o nasilju povejo odraslemu. Pojasnimo jim tudi, da to ni tožarjenje. Tožarimo, ko povem nekaj o drugi osebi samo zato, ker jo želim spraviti v težave.

Kako naj torej v nasilni situaciji odreagiramo pravilno in učinkovito? Samozavestno in odločno – tako ohranimo svoje pravice in spoštujemo pravice drugih. S problemom se soočimo. Na ta način lahko umirimo situacijo in prispevamo k zmanjševanju vrstniškega nasilja.

Na delavnici spregovorimo tudi o trikotniku vpletenih v nasilje: o žrtvah, povzročiteljih in pričah. Priče imajo moč – lahko se odločijo, ali bodo pomagale ali ne. Lahko podprejo osebo, ki je žrtev nasilja, lahko se postavijo na njeno stran in namenijo svojo pozornost osebi, ki nasilje povzroča. Lahko spodbudijo druge, da povedo o nasilju. Če ne pomagajo, lahko prispevajo k poslabšanju situacije.

Večkrat poudarimo tudi dejstvo, da žrtev ni kriva za nasilje. Za nasilje je vedno odgovoren tisti, ki ga povzroča. Nihče nima pravice drugemu odvzeti pravice, da se počuti varno.

Spregovorimo tudi o vlogi odraslih doma in v šoli. Če smo odrasli priča nasilju, smo ga dolžni ustaviti. Otroku, ki je izvajal nasilje, moramo jasno povedati, da takšno ravnanje ni ustrezno. Pomagati mu moramo, kako lahko na primeren način doseže to, kar potrebuje. Če nam otrok pove o tem, da doživlja medvrstniško nasilje ali da je priča nasilju, si moramo vzeti čas zanj, ga poslušati in vzeti resno in mu izraziti podporo. Včasih bo pomagalo, če otroka spodbudimo, kako se lahko odzove samozavestno in odločno in zaščiti svoje pravice ali pravice vrstnika/-ice. O dogodku se pogovorite z drugimi odraslimi (v šoli, v družini, v domačem okolju). Če izvemo, da je otrok, ki je bil priča nasilju, pomagal učencu, ki je nasilje



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

doživel, ga pohvalimo in podprimo pri tem. V nekaterih primerih bo vrstniško nasilje potrebno prijaviti policiji.

Z negativnimi posledicami nasilja se soočajo tudi otroci, ki so nasilni do vrstnikov. Včasih so sami tisti, ki doživljajo nasilje, bodisi v domačem bodisi v šolskem okolju. V vsakem primeru potrebujejo ustrezen odziv odraslih, da bi prenehali z nasilnim ravnanjem in da bi bili vzroki za njihovo nasilno ravnanje primerno obravnavani.

V 6. razredu spregovorimo o nadlegovanju in spolnem nasilju. Otroci se seznanijo z osebno mejo, ki je brez našega dovoljenja ne sme prestopiti nihče, spoznajo vrste spolnega nasilja: verbalno, vizualno in fizično. Poudarimo ničelno toleranco do spolnega nasilja.

Povemo jim, da osebna meja označuje ali določa, kaj, na kakšen način, v kakšnem obsegu je za nas sprejemljivo, ustrezno, nam je všeč. Lahko je fizična, čustvena, moralna in spolna. Okoli sebe imamo namišljeno/nevidno črto, ki označuje naš osebni prostor. Mi se odločimo, kdo lahko prečka to mejo in kdo ne. Nekateri ljudje prestopijo meje in kršijo pravice drugih s tem, da jih nadlegujejo, ker so drugačni kot oni. Drugačni so lahko zaradi načina oblačenja, stila življenja, narodnosti, spolne usmerjenosti. Pomembno je, da skrbimo za svoje meje in da upoštevamo meje drugih. Za svoje meje se moramo odločno in samozavestno postaviti, pri tem pa moramo biti spoštljivi do druge osebe. Če smo spoštljivi, upoštevamo tudi njihove meje in pravice, da so varni, močni in svobodni. To je varovalni dejavnik, ki prepreči vse vrste nasilja, tudi spolno nasilje. Spolno nasilje ni nikoli pravi način ravnanja v medosebnih odnosih.

V 7. razredu izvajamo delavnico na temo spletnega nasilja. Z otroki se pogovarjamo o njihovem obnašanju na spletu, kaj vse je spletno nasilje, kakšne so lahko posledice naivnega/preveč zaupljivega vedenja na spletu, kaj lahko naredimo, ko postanemo žrtev spletnega nasilja.

Spletno nasilje je, ko te nekdo žali, o tebi širi laži, ti grozi ali te ustrahuje na spletu ali s pomočjo mobilne naprave. Čeprav se komu to lahko zdi smešno ali zabavno, pa se tisti, ki doživlja spletno nasilje, zaradi tega počuti slabo. Lahko ga je strah, sram, je žalosten, razočaran, jezen. Pomembno je, da se tudi na spletu do svojih vrstnikov in vrstnic obnašamo spoštljivo in da brez njihove privolitve ne objavljamo njihovih fotografij ali podatkov iz



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

njihovega zasebnega življenja. Učence naučimo, da če na spletu doživijo spletno nasilje, odreagirajo z naslednjimi koraki: 1. Ustavi. 2. Blokiraj in shrani. 3. Povej.

V raziskavi, ki je bila objavljena septembra 2021 v Veliki Britaniji, je bilo ugotovljeno, da je kar 37 % mladostnikov izpostavljeno spletnemu ustrahovanju (*cyberbullying*) ter da dogajanje na spletu pogosto sovпада z dogajanjem na šoli. V večini primerov so jih ustraховali sošolci ali priljubljeni učenci iste šole ter starejši posamezniki, v vlogi žrtve pa so se največkrat znašle pripadnice ženskega spola. Žrtve so poročale tudi o tem, da so bile priča spletnemu ustrahovanju zaradi preprirov, ki so se zgodili že v resničnem okolju – v šoli. Iz tega je razvidno, da sta spletno ustrahovanje ter ustrahovanje, ki se dogaja v šoli, pogosto povezana.

8 KAKO SE POGOVARJAMO Z OTROKOM, KI JE ŽRTEV VRSTNIŠKEGA NASILJA?

Po koncu vsake delavnice smo izvajalke na razpolago učencem, ki bi se z nami želeli pogovoriti ali deliti osebno izkušnjo. Če otrok pove o problemu, mu pomagamo razmisliti, poiskati možnosti za rešitev problema. Spodbudimo ga k iskanju možnosti, aktiviranju svojih virov moči, da bi sam rešil problem. V primeru razkritja nasilja poročamo o tem vodstvu, svetovalni službi šole, da se zagotovi zaščita otroka. Otroka napotimo na razgovor k šolskemu svetovalnemu delavcu, ki ima na tem področju več znanj in kompetenc. Pomembno je, da otroku verjamemo, da je žrtev nasilja. Ne iščemo »objektivne resnice« – ne zanima nas »druga stran«.

Otroka spodbudimo, da pove, kaj doživlja. Pozorno ga poslušamo in ne prekinjamo njegove izpovedi. Dovolimo mu izraziti čustva. Pomembno je, da dobi občutek varnosti in zaupanja do nas. Čutiti mora, da ga bomo podprli oz. zaščitili ne glede na vsebino izpovedi. Ne pokažimo, da smo šokirani, ko nam zaupa, kaj se mu je zgodilo. Povejmo mu, da za nasilje ni kriv on, ampak je zanj odgovorna oseba, ki nasilje povzroča. Izogibajmo se vprašalnici ZAKAJ. Zveni zasliševalsko in obtožujoče. V pogovoru ne obtožujmo osebe, ampak dejanja povzročitelja nasilja. Pohvalimo ga, da je zbral toliko moči in se nam zaupal. Spoštujmo njegova čustva: povejmo mu, da so normalna in da se mu jih ni potrebno sramovati. Skupaj naredimo načrt za nadaljnje preprečevanje nasilja: kaj naj stori, če ponovno pride do nasilja – kako se lahko zaščiti, h komu se lahko zateče po pomoč, koga lahko pokliče. Poiščimo oz. pogovorimo se o pozitivnih osebah v njegovem (šolskem) vrstniškem okolju (vrstnike,



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

prijatelje, učitelje/-ice itd.), ob katerih se otrok počuti varnega. O dogajanju obvestimo razrednika in šolsko svetovalno službo ter vodstvo šole. Potrebno pa je zaščititi otrokovo zasebnost, pravico do varnosti osebnih podatkov.

Svetovalni delavec se mora pogovoriti tudi s povzročiteljem nasilja in z njim načrtovati aktivnosti. Delo s povzročiteljem je edini način, da le-ta spremeni svoja neustrezna vedenja. Pomembno je, da razume razloge za svoje dejanje in sprejme odgovornost za storjeno nasilje.

Medvrstniško nasilje, še posebej če traja dlje časa in je sistematično, škoduje tudi opazovalcem. Vpliva namreč na dinamiko razreda. Zato se pogovorimo tudi z opazovalci. Razumeti morajo, da imajo tudi oni pomembno vlogo pri preprečevanju nasilja. Dati jim moramo jasna sporočila o tem, da je nasilje nesprejemljivo.

K pogovoru povabimo tudi starše otrok, ki so žrtve medvrstniškega nasilja, in starše otrok, ki so povzročitelji. Potrebno je iskati ustrezne strategije, ki bodo v pomoč otroku ne glede na to, v kateri vlogi je.

9 ZAKLJUČEK

Cilj preventivnega pristopa k reševanju medvrstniškega nasilja je razumevanje dinamike nasilja, vloge različnih akterjev in učenje aktivnega soočanja z nasilnim vedenjem. Pomembno je, da pri učencih gradimo asertivnost, dobro samopodobo in samospoštovanje. Potrebno jih je učiti reševati spore in konflikte na konstruktiven način, ki izključuje uporabo nasilja za doseganje lastnih ciljev, interesov in zadovoljitve potreb. Dobro je krepiti tudi njihovo emocionalno pismenost, s katero znajo prepoznati in razumeti lastna čustva, jih obvladati v različnih kontekstih vrstniških interakcij, hkrati pa uspejo prepoznati čustva drugih in skladno s tem izbrati nenasilna vedenja.

Učinkovita in strokovna obravnava storjenega nasilnega dejanja je namreč najboljša oblika preventive. Sporočila, ki jih vodstvo šole, šolska svetovalna služba ter učitelji dajo otrokom, staršem in lokalnemu okolju s hitro, strokovno in odločno obravnavo zaznanega nasilja, so neprecenljiva in najboljša možna zaščita pred njegovo ponovitvijo.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Viri in literatura

How much of a problem is bullying: https://www.oecd-ilibrary.org/education/how-much-of-a-problem-is-bullying-at-school_728d6464-en (Dostop 1. 12. 2022)

ISA Inštitut: <https://isainstitut.si/isa/> (Dostop: 3. 11. 2022)

Klemenčič, Ingrid ... [et al.], 2016: *Preventivne dejavnosti sistemskega pristopa k medvrstniškemu nasilju v VIZ*, Priročnik št. 2, Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani

Lampret, Tjaša, 2022: Šole med starši in pravnimi akti, Nedeljski dnevnik: <https://www.dnevnik.si/1043001525> (Dostop, 3. 11. 2022)

Medvrstniško nasilje v šoli: <https://www.sviz.si/medvrstnisko-nasilje-v-soli/> (Dostop: 3. 11. 2022)

Protokol ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojnoizobraževalnih zavodih: <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2022/03/Protokol-ob-zaznavi-in-za-obravnavo-medvrstniškega-nasilja-v-VIZ-1.pdf> (Dostop: 3. 11. 2022)

Štirn, Mateja ... [et al.], 2018: *Program NEON: Varni brez vrstniškega nasilja: priročniki za izvajanje programa v osnovni šoli*, Ljubljana: ISA Inštitut

Varno in spodbudno učno okolje [avtorji Tomaž Kranjc ... et al.], Šola za ravnatelje, Ljubljana, 2019: <http://solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6989-31-2.pdf> (Dostop 1. 12. 2022)



KAKO UČENCE PRIPRAVITI NA POKLICE PRIHODNOSTI HOW TO PREPARE STUDENTS FOR THE PROFESSIONS OF THE FUTURE

Damjan Erhatic

Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer, damjan.erhatic@gfml.si

Izvilleček

Zaradi napredka tehnologije se pojavljajo nova delovna mesta, obstoječa delovna mesta pa se spreminjajo, kar od posameznikov zahteva nenehno izpopolnjevanje in prilagajanje, da ostanejo ustrezno izobraženi. Da bi se pripravili na ta razvijajoči se trg dela, je pomembno imeti miselnost za rast, se nenehno učiti novih veščin in biti odprt za spremembe ter nove priložnosti. Pri pouku informatike jim zato poskušamo približati različna področja, ki bi jim olajšala izbiro poklica v prihodnosti. Pri programiranju se poslužujemo tudi platforme Arduino.

Ključne besede: poklici prihodnosti, Arduino, programiranje, robotika, fotogrametrija

Abstract

Advances in technology are creating new jobs and changing existing jobs, requiring individuals to constantly improve and adapt to stay relevant. To prepare for this evolving job market, it's important to have a growth mindset, constantly learn new skills, and be open to change and new opportunities. In computer science lessons we try to introduce students some of the many areas that would make it easier for them to choose a profession in the future. We also use the Arduino platform for programming.

Keywords: future jobs, Arduino, programming, robotics, photogrammetry



1 UVOD

Digitalna pismenost in kreativno razmišljanje sta ključ do poklicne uspešnosti v prihodnosti, zato je pomembno, da sledimo trendom tudi v izobraževanju ter poskušamo dijakom na raznolikih primerih prikazati uporabo sodobne informacijsko komunikacijske tehnologije. Pouk mora biti zanimiv in privlačen, da učence dodatno motivira pri usvajanju učnih ciljev in njihovi ustvarjalnosti.

Zato jim pri pouku informatike poskušamo približati nekatera izmed mnogih področij, ki bi jim olajšala izbiro poklica v prihodnosti. Tako imajo možnost spoznati sledeče teme:

- 3D modeliranje in tiskanje,
- programiranje na platformi Arduino,
- izdelava modela realnosti s pomočjo fotogrametrije,
- Lego Mindstorms EV3,
- poglobljeno znanje iz računalniških omrežij,
- drugo.

Predvsem robotika se je v zadnjih desetletjih utrdila v številnih industrijskih procesih, v zadnjem času pa tudi kot del našega vsakdanjega življenja. Dijaki pokažejo največ zanimanja za fotogrametrijo. Fotogrametrija je znanost in tehnologija pridobivanja zanesljivih informacij o fizičnih predmetih in o okolju, s postopkom snemanja, merjenja in z interpretacijo fotografskih podob ter vzorcev elektromagnetnih sevalnih posnetkov in drugih pojavov. Z drugimi besedami, je ustvarjanje 3D modela, kjer posnamemo veliko število slik pravega predmeta. Je enostavna za uporabo, da dobimo dobre rezultate in je lahko popolnoma brezplačna. Pri programiranju uporabljamo platformo Arduino, saj ima programski jezik preprosto sintakso, zato je enostaven za učenje in razumevanje tudi za začetnike.

Vsa področja so za dijake izredno zanimiva in aktualna, nekatera so del pouka, druga izbirne narave. Tako s pomočjo tehnologije dijakom predstavimo poklice prihodnosti, ki so med najbolj zaželenimi in sledijo vsakdanjim trendom.



2 PRIPRAVA NA INFORMACIJSKO DRUŽBO

Digitalna pismenost se nanaša na sposobnost uporabe digitalne tehnologije, komunikacijskih orodij in omrežij za dostop, upravljanje, integracijo, vrednotenje in ustvarjanje informacij za delovanje v družbi znanja. Vključuje vrsto veščin, kot so osnovna računalniška znanja, internetne veščine, ustvarjanje digitalnih vsebin, digitalna varnost in zasebnost ter medijska pismenost. Spretnosti digitalne pismenosti so bistvenega pomena za sodelovanje v današnji digitalni družbi in gospodarstvu ter za popolno vključitev v priložnosti in izzive, ki jih prinaša tehnologija.

Pri ustvarjalnem razmišljanju gre za sposobnost, da pridemo do novih in izvirnih idej. Vključuje sposobnost razmišljanja izven okvirjev, videti stvari na različne načine in vzpostaviti povezave, ki jih drugi morda ne vidijo. Obstaja več tehnik in strategij, ki jih je mogoče uporabiti za izboljšanje ustvarjalnega razmišljanja. Eden izmed najbolj pogostih je brainstorming, kjer gre za generiranje velikega števila idej v kratkem času. Poznamo tudi miselne zemljevide, kjer vizualno organiziramo in povezujemo ideje, pri lateralnem razmišljanju gre za pogled na problem z različnih zornih kotov in perspektiv. Poznamo še obratno razmišljanje, metodo proste asociacije idr. Ustvarjalno mišljenje je bistvena veščina na številnih področjih, kot so umetnost, oblikovanje, poslovanje in tehnologija. Posameznikom in organizacijam omogoča, da pridejo do novih rešitev za probleme in uvajajo inovacije na svojih področjih.

Da bi pri dijakih dosegli čim višjo raven digitalne pismenosti in ustvarjalnega mišljenja, poskušamo dijake v okviru pouka seznaniti z različnimi področji, ki so aktualna v svetovnem merilu.

Ena izmed bolj zanimivih in zaželenih področij med dijaki je programiranje. Prvi vtis, ko slišijo za besedo programiranje, sicer ni najboljši, vendar se že takoj po prvi nalogi pri večini to mnenje spremeni, ker vidijo, da je programiranje lahko tudi zabavno, to pa predvsem zato, ker uporabljamo platformo Arduino. Gre za odprtokodno elektronsko platformo, ki temelji na preprosti programski in strojni opremi. Zasnovana je tako, da vsakomur olajša začetek ustvarjanja interaktivnih elektronskih projektov. Platforma Arduino vključuje vrsto plošč strojne opreme in okolja za razvoj programske opreme (IDE), ki uporabnikom omogoča pisanje in nalaganje kode na ploščo. Plošče temeljijo na mikrokontrolerjih, ki so majhni



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

računalniški čipi, in jih je mogoče programirati za nadzor različnih elektronskih komponent, kot so LED-diode, motorji in senzorji. Arduino se običajno uporablja v elektronskih projektih DIY (naredi sam), robotiki, napravah interneta stvari (IoT) in še kje. Največja dodana vrednost je uporaba različnih senzorjev. Senzorji so elektronske komponente, ki jih je mogoče povezati s ploščo Arduino za merjenje različnih fizičnih lastnosti, kot so temperatura, svetloba, zvok, gibanje itd. Ti senzorji se lahko uporabljajo za zbiranje podatkov in nadzor drugih elektronskih naprav. Nekatere izmed bolj priljubljenih vrst senzorjev so:

- Temperaturni senzorji, ki merijo temperaturo okolja. Senzor LM35 je priljubljena izbira za merjenje temperature.
- Svetlobni senzorji merijo jakost svetlobe. Senzor LDR (upor, odvisen od svetlobe) se običajno uporablja za merjenje svetlobe okolice.
- Senzorji zvoka, ki merijo nivo zvoka. Senzor mikrofona se običajno uporablja za merjenje ravni zvoka.
- Senzorji gibanja zaznajo gibanje. PIR (pasivni infrardeči) senzor se običajno uporablja za zaznavanje gibanja ljudi ali živali.
- Senzorji merilnika pospeška merijo pospešek in nagib. ADXL335 je priljubljen senzor pospeška.
- Senzorji bližine zaznajo prisotnost predmeta ali osebe. Senzor HC-SR04 je priljubljena izbira za merjenje razdalje.
- Barometrski senzorji merijo atmosferski tlak. Senzor BMP180 je priljubljena izbira za merjenje tlaka.

To je le nekaj primerov različnih vrst senzorjev, ki so na voljo. Senzorje je mogoče uporabiti v številnih primerih, kot so robotika, internet stvari, avtomatizacija doma itd.

Poučevanje Arduina v šoli je lahko odličen način za uvajanje učencev v svet elektronike in programiranja. Je uporabniku prijazna platforma, ki se lahko uporablja za poučevanje različnih konceptov, povezanih z računalništvom, s tehniko in fiziko. Tako lahko učence seznanimo z osnovnimi koncepti programiranja, saj Arduino uporablja poenostavljeno različico C++, kar učencem olajša učenje osnov programiranja. Kar se tiče praktičnega učenja, omogoča, da učenci gradijo in eksperimentirajo z lastnimi projekti, kar jim lahko pomaga bolje razumeti koncepte, ki se jih učijo. Pri robotiki se lahko uporablja za krmiljenje motorjev in senzorjev ter tako omogoča izdelavo in programiranje lastnih robotov. Zaradi



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

svoje vsestranskosti lahko Arduino uporabimo za ustvarjanje naprav IoT, ki lahko učencem pomaga razumeti koncepte povezanih naprav. Različni projekti Arduino se lahko uporabljajo za poučevanje veščin reševanja problemov, saj bodo učenci morali odpraviti težave in napake v svojih projektih. Prav tako lahko platformo uporabimo pri različnih predmetih, kot so fizika, matematika, kemija idr, vendar Arduino ni samostojno učno orodje, treba ga je vključiti v učni načrt in uskladiti z izobraževalnimi cilji šole. Pomembno je, da ima šola učitelja ali mentorja, ki vodi učence z izkušnjami in znanjem.

Na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer uporabljamo Arduino platformo tako pri pouku kot pri izvedbah delavnic za osnovnošolce. Pri pouku se s programiranjem seznanijo v prvem letniku, v sklopu vaj pri predmetu Informatika. Za osnovnošolce pa vsako leto organiziramo različne delavnice, kjer je ena izmed njih ravno delo z Arduino platformo, naloge so seveda prilagojene starostni stopnji.

Za dijake, ki se želijo udeležiti katerega izmed tekmovanj na področju Lego, ponujamo pripravo na le-te v okviru izbirnih dejavnosti. Programska oprema Lego Mindstorms EV3 angažira in motivira učence, omogoča jim, da konstruirajo in programirajo, obenem pa jim ponuja tudi možnost, da eksperimentirajo brez predznanja ali izkušenj o programiranju ali konstruiranju. Gre za uporabniku prijazen programski jezik, ki ga učenci zelo hitro obvladajo in razumejo. Intuitivni programski jezik v kombinaciji s podpornim gradivom učencem omogoča hiter in enostaven prehod v robotiko. Gre za področje, ki nam omogoča zelo veliko možnosti za medpredmetno povezavo s predmeti kot so matematika, fizika in angleščina. Učitelji, ki so na tem področju začetniki, si lahko pomagajo s priročnikom Uvod v robotiko, ki ga dobijo v sklopu nakupa verzije Education. Ta vsebuje tudi učni načrt in primere različnih vaj. Dolžino posamezne vaje prilagajamo sproti in je odvisna od težavnosti. Vaje so dolge od 45 do 180 minut, delijo se na različne kategorije: vaja, vaja in učni izziv, izziv za mojstre ter oblikovalski izziv. Skozi vaje učenci spoznajo različne senzorje, ki jih uporabijo na svojih robotih. Osnovni senzorji v kompletu so ultrazvočni senzor, giroskop, senzor na dotik in barvni senzor, kot dodatek pa je možno dokupiti tudi senzor za sprejemanje infrardečih signalov in temperaturni senzor. Potrebujemo pa še dodatni material (papir, lepilni trak, flomastri, kotomer id.) za izdelavo različnih stez oz. prog, ki vsebujejo različne ovire in izzive za učence, ki jih nato poskušajo uspešno rešiti.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Dijaki pokažejo največ zanimanja za fotogrametrijo, ki se izvaja v izobraževalnem programu Medijski tehnik. Fotogrametrija je znanost in tehnologija pridobivanja zanesljivih informacij o fizičnih predmetih in o okolju s postopkom snemanja, merjenja in z interpretacijo fotografskih podob ter vzorcev elektromagnetnih sevalnih posnetkov in drugih pojavov. Z drugimi besedami, je ustvarjanje 3D modela, kjer posnamemo veliko število slik pravega predmeta. Je enostavna za uporabo, da dobre rezultate in je lahko popolnoma brezplačna.

Še ena izmed možnosti, ki jih občasno ponudimo dijakom, je Cisco CCNA. Cisco CCNA (Cisco Certified Network Associate) je splošno priznan certifikacijski program na področju računalniških omrežij. Nudi celovito razumevanje računalniških omrežij in pripravlja na kariero v industriji IT. Številne šole in univerze vključujejo tečaje Cisco CCNA v svoj učni načrt, da dijakom in študentom zagotovijo praktične izkušnje pri načrtovanju omrežja, konfiguraciji in odpravljanju težav. S pridobitvijo certifikata CCNA lahko študenti pokažejo svoje sposobnosti in znanje potencialnim delodajalcem in povečajo svoje karierne možnosti. Ker gre za napredno razumevanje omrežij, lahko v tem primeru dijaki tretjega in četrtega letnika pridobijo samo prvega izmed treh certifikatov, ki so na voljo na tej stopnji.

3 ZAKLJUČEK

Obstaja več poklicev, po katerih bo v prihodnosti verjetno veliko povpraševanja, saj se tehnologija in družba nenehno razvijata. Vsako leto v okviru pouka informatike poskušamo dijake seznaniti, kateri so ti poklici. Zelo iskani so analitiki podatkov in znanstveniki, z naraščajočo količino ustvarjenih podatkov se povečuje tudi povpraševanje po posameznikih, ki lahko analizirajo in razumejo te podatke. Ti strokovnjaki uporabljajo statistične in analitične tehnike za pridobivanje vpogledov iz podatkov in lahko delajo v različnih panogah, vključno s financami, z zdravstvenim varstvom in maloprodajo. Zelo iskani so tudi strokovnjaki za kibernetično varnost, saj je vse več naprav in sistemov povezanih z internetom, zato postaja potreba po strokovnjakih, ki lahko zaščitijo pred kibernetičnimi napadi, vse pomembnejša. Strokovnjaki za kibernetično varnost lahko opravljajo vloge, kot so testiranje penetracije, odziv na incidente in obveščanje o grožnjah. Seveda ne gre brez inženirjev robotike in programerjev. Ker tudi robotska tehnologija napreduje, bo vse večja potreba po strokovnjakih, ki lahko oblikujejo, izdelujejo in programirajo robote. Ti strokovnjaki lahko delajo v različnih panogah, vključno s proizvodnjo, z zdravstvom in transportom. Ker se



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

tehnologija umetne inteligence in strojnega učenja še naprej razvijata, bo naraščalo povpraševanje po posameznikih, ki lahko načrtujejo, razvijajo in izvajajo sisteme umetne inteligence. Vse več je upraviteljev družbenih medijev, saj digitalna doba zahteva strokovnjaka, ki se zna ukvarjati s prisotnostjo podjetja v družbenih medijih, ustvarjanjem strategij in sodelovanjem z občinstvom.

To je le nekaj primerov poklicev, po katerih bo v prihodnosti verjetno veliko povpraševanja, saj gre za dinamična področja in z napredkom tehnologije bodo prišli novi poklici. Zelo pomembno je, da pri učencih spodbujamo sodelovanje pri obšolskih dejavnostih in na tekmovanjih, osredotočenih na tehnologijo. Z izvajanjem različnih strategij lahko šole učence opremijo s potrebnimi veščinami in znanjem za uspeh v svetu, ki ga vse bolj poganja tehnologija. Z uporabo tehnologije, ki nam jo ponuja platforma Arduino, pa lahko naredimo pouk zanimiv in privlačen, hkrati dvigujemo digitalno pismenost in kreativno razmišljanje pri učencih.

Viri in literatura

Empower scientists and artists of the future Arduino Education: <<https://www.arduino.cc/education>>. (Dostop 7. 12. 2022)

Marošević, Timotej, 2016: Uporaba mikrokrmilnika Arduino pri pouku fizike. *Fizika v šoli* 21/2. 48-52.

Photogrammetry Wikipedia: <<https://en.wikipedia.org/wiki/Photogrammetry>>. (Dostop 16. 12. 2022)

Robotika Fakulteta za elektrotehniko: <http://www.fe.uni-lj.si/izobrazevanje/2_stopnja/elektrotehnika/predstavitev/robotika>. (Dostop 8. 12. 2022)



**SPODBUJANJE USTVARJALNOSTI PRI POUKU PSIHLOGIJE S PRENOSOM
TEORIJE V PRAKSO
ENCOURAGING CREATIVITY IN PSYCHOLOGY LESSONS BY TRANSFERRING
THEORY INTO PRACTICE**

Lina Faletič

Osnovna šola Košana, lina.faletic@os-kosana.si

Izvleček

V prispevku bom predstavila način poučevanja psihologije na gimnazijskem programu z metodami, ki spodbujajo in krepijo ustvarjalnost, ki je ena temeljnih kompetenc 21. stoletja. Dijaki so navajeni strukturiranih navodil in zahtev, na katere se odzivajo z bolj ali manj enoznačnimi odgovori, ne znajdejo pa se pri odprtih nalogah. Kritično in ustvarjalno mišljenje sta v 21. stoletju, v poplavi bolj ali manj preverjenih in zanesljivih informacij, ključnega pomena, zato je nujno, da se ju naučimo spodbujati pri dijakih. Najbolj primerne so inovativne oblike poučevanja v obliki projektne ali izkustvenega učenja. Dijakom sem ocenila projektne naloge. Predstavila bom eno izmed njih, v okviru katere so dijaki spoznali, osvojili in uporabili znanje s področja dejavnikov pozornosti tako, da so oblikovali letak, plakat ali reklamo za Gimnazijo Piran. Njihove izdelke sem nato kot svetovalna delavka dejansko uporabila pri promociji programa na osnovnih šolah.

Ključne besede: ustvarjalnost, okolje, subjektivni vidiki okolja, objektivni vidiki okolja

Abstract

In the paper, I will present the method of teaching psychology in the high school program with methods that encourage and strengthen creativity, which is one of the fundamental competencies of the 21st century. Students are used to structured instructions and requests, to which they respond with more or less unequivocal answers, but they do not find themselves in open-ended tasks. Critical and creative thinking are crucial in the 21st century, in the flood of more or less verified and reliable information, so it is imperative that we learn to encourage them in students. Innovative forms of teaching in the form of project-based or experiential



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

learning are most suitable. I evaluated the students' project assignments. I will present one of them, in the framework of which students learned about, mastered and used knowledge in the field of attention factors by designing a flyer, poster or advertisement for the Piran Gymnasium. As a consultant, I actually used their products to promote the program in elementary schools.

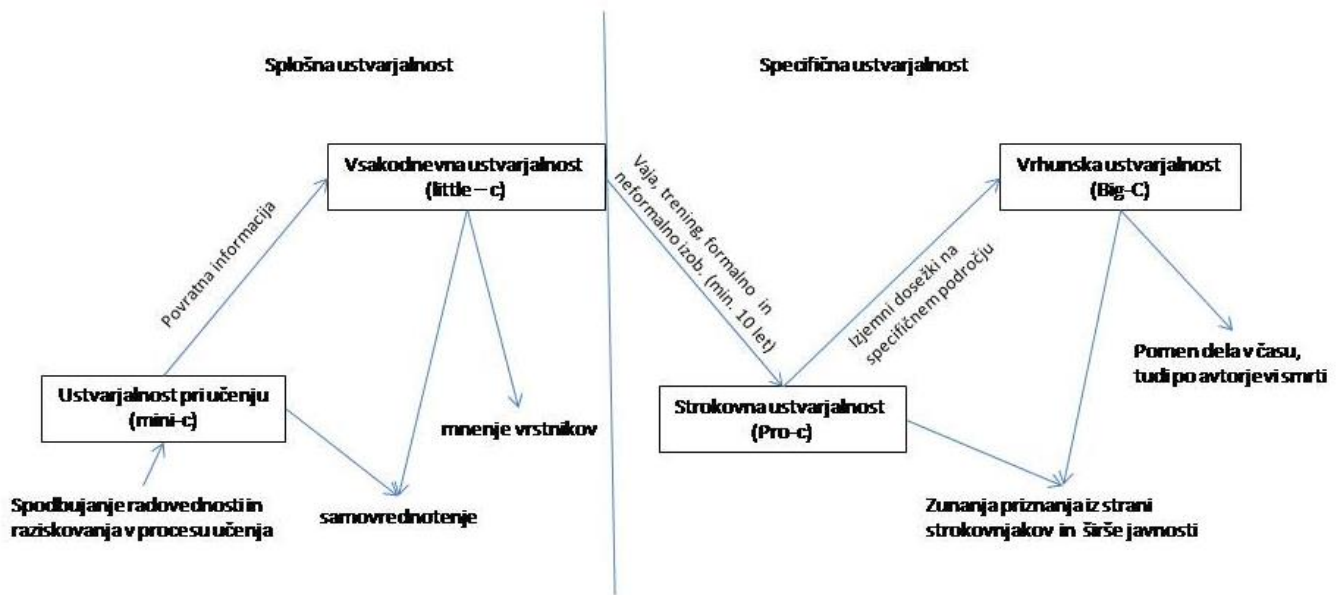
Keywords: creativity, environment, subjective aspects of the environment, objective aspects of the environment

1 TEORETIČNI UVOD

1.1 OPREDELITEV USTVARJALNOSTI

Ustvarjalnost lahko definiramo zelo preprosto kot sposobnost ustvarjanja, v resnici pa gre za eno izmed kompleksnejših človeških sposobnosti, zaradi česar ni presenetljivo, da kljub več desetletnemu raziskovanju ostaja o tem, kaj pravzaprav je ustvarjalnost, veliko odprtih vprašanj (Abraham in Windmann, 2007: 39). Raziskovalci (Abraham in Windmann, 2007: 39-41; Allen in Thomas, 2011: 110-111) so ugotovili, da se večina definicij ustvarjalnosti do določene mere prekriva, saj jih večina vključuje tako vidik originalnosti kot vidik ustreznosti, kar pomeni, da more biti posameznik ustvarjalen na področju, ki ima definirana pravila, norme in standarde, na podlagi katerih lahko strokovnjaki ovrednotijo ustreznost njegove ideje (Csikszentmihalyi, 1997: 339). Ivcevic in Mayer (2009: 154) sta tako ustvarjalnost definirala kot sposobnost oblikovanja produktov, vedenj in idej, ki so tako ustrezne kot tudi originalne. Ta definicija omogoča povezovanje med ustvarjalnim potencialom in ustvarjalnim vedenjem, ki se kaže v končnem produktu.

Nekoliko bolj jasno definicijo ustvarjalnosti nudi Model štirih ustvarjalnosti, ki sta ga oblikovala Kaufman in Baghetto leta 2009. V svojem prispevku sta pojasnila, da lahko ustvarjalnost pojmujejo na štiri načine in sicer kot vpogled med učenjem (mini-c oz. ustvarjalnost pri učenju), ustvarjalnost pri vsakodnevnih aktivnostih (little-c), strokovno ustvarjalnost (Pro-c) ali vrhunsko ustvarjalnost (Big-C). Razlike in odnosi med vsemi štirimi vidiki so prikazani v spodnji sliki.



Slika 1. Model štirih ustvarjalnosti.

Za tiste, ki poučujemo je vsekakor najbolj zanimiva prva, kjer ustvarjalnost razumemo kot vpogled med učenjem na novem področju (Conner in Silvia, 2015: 465-466). Ustvarjalnost pri učenju je najpogostejša v zgodnjih fazah človekovega razvoja. Gre za splošno obliko ustvarjalnosti, ki se lahko kaže na različnih področjih. Spodbujajo jo lahko učitelji, starši in mentorji tako, da spodbujajo radovednost in raziskovanje, omogočajo otrokom sprejemanje odločitev in spoštujejo otrokovo mnenje. Na ta način krepijo notranjo motivacijo otrok, ki je poleg vsaj povprečne inteligentnosti in spodbujajočega okolja eden ključnih predpogojev za ustvarjalnost (Kaufman in Baghetto, 2009: 2-9).

1.2 OKOLJSKI VIDIKI USTVARJALNOSTI V RAZREDU

Ko gre za negovanje ustvarjalnosti v procesu učenja, je učno okolje eno najpomembnejših dejavnikov, ki v veliki meri določa, ali bo ustvarjen potencial spodbujan (ali zatrt). Kontekst razreda je torej pomemben, pri čemer je potrebno razumeti, kako lahko spremenimo objektivne dejavnike v učnem okolju tako, da bo le-to spodbujalo ustvarjalnost (Baghetto in Kaufman, 2013: 157).

Med konkretne načine, kako lahko učitelji spremenijo objektivne dejavnike učnega okolja in tako vplivajo na večjo pogostost ustvarjalnega vedenja pri učencih, sodijo nove, zanimive in realistične naloge, ki stimulirajo učenčevo ustvarjalnost. Učitelj lahko učencem naroči, naj



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

zamenjajo junaka v zgodbi, dodajo poglavje v knjigi ali definirajo nek pojem na svoj način, saj jim to omogoča, da razmišljajo izven obstoječih shem, s čimer povečajo verjetnost ustvarjalnih rešitev (Baghetto in Kaufman, 2013: 158).

Za spremembo v ustvarjalnem vedenju pa ni nujno potrebno v pouk vključevati nove in drugačne naloge, saj lahko na pogostost pojavljanja ustvarjalnega vedenja vplivamo tudi preko specifičnih miselnih aktivnosti, ki so lahko eksplicitne in jih izvajamo zavestno ali implicitne oziroma nezavedne. Pri pouku lahko tako uporabljamo različne miselne strategije, na primer nevihto možganov, ki nam omogoča oblikovanje velikega števila idej, razmišljanje preko analogij in metafor, ki daje večji poudarek na kvaliteto idej kot na njihovo kvantiteto ter prevzemanje perspektive, ki nam omogoča, da na nek problem pogledamo iz drugega zornega kota. Zadnji dve strategiji vključujeta preoblikovanje znanih pojmov na nov način, kar je predpogoj za ustvarjalnost. Med miselne strategije, ki sodelujejo pri ustvarjalnem procesu, sodijo tudi vizualizacija podob, ki vključuje več vidikov (vidnega, slušnega, taktilnega...), inkubacija in zanos (Miller, 2014: 205-210). Z usmerjanjem učencev v uporabo tovrstnih miselnih strategij naredimo objektivno spremembo v okolju (drugačne zahteve), preko katere lahko vplivamo na večjo pogostost ustvarjalnega mišljenja.

Učiteljevo delo pa ni le, da spremeni objektivne vidike okolja tako, da bo povečalo verjetnost ustvarjalnega vedenja ter poskuša motivirati učence v to smer, temveč jih tudi nauči usmerjati in spodbujati lastno ustvarjalnost. Temeljna lastnost je torej ustvarjalna metakognicija, ki učencu omogoča, da se zaveda prednosti in pomanjkljivosti lastne ustvarjalnosti ter tega, kdaj je ustvarjalna rešitev problema primerna (Baghetto in Kaufman, 2013: 158).

1.3 INDIVIDUALNE RAZLIKE MED POSAMEZNIKI, ZAZNAVANJE OKOLJA IN USTVARJALNOST

Pomembni pa niso le objektivni dejavniki okolja, temveč tudi subjektivni vidiki, ki se povezujejo s pogostejšim ustvarjalnim vedenjem v razredu in v skladu s Teorijo samodoločnosti, vključujejo učenčev občutek avtonomije, kompetentnosti in povezanosti (Hennessey, 2000: 294; Ryan in Deci, 2000: 56; Vallerand, Pelletier in Koestner, 2008: 259). Na področju ustvarjalnosti je najbolj raziskan odnos med potrebo po avtonomnosti in ustvarjalnostjo, saj je več raziskav dokazalo, da so bolj ustvarjalni posamezniki nagnjeni k večji avtonomnosti (Sheldon, 1995: 28-32). Tudi sicer naj bi se zadovoljenost teh treh temeljnih potreb povezovala tako z višjo notranjo motivacijo kot z večjo ustvarjalnostjo



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

(Steele, McIntosh in Higgs, 2017: 105-115). Smiselno je torej dovoliti učencem, da imajo določeno stopnjo nadzora nad lastnim učenjem, saj bomo tako krepili njihov subjektivni občutek avtonomije. Najti je potrebno ravnovesje med strukturo in svobodo, ki bosta učencem omogočila sprejemanje tveganja ob ustvarjalnem izražanju ter oblikovati učno okolje, ki temelji na medosebnem spoštovanju med učitelji in učenci, sodelovanju in odprtem dialogu (Baghetto in Kaufman, 2013: 160-162) ter tako zadovoljuje učenčevo potrebo po povezanosti. Učenci bodo bolj ustvarjalni, če bodo imeli možnost manipulirati z različnimi materiali, sodelovati v različnih diskusijah ter pri samoevalvacijah in se učiti tudi tiste stvari, ki jih zanimajo (Ma, 2009: 35-40), saj bodo tako krepili občutek avtonomije in kompetentnosti.

Zavedati se je potrebno torej dejstva, da ustvarjalnost ne more nastati izolirano od okolja, temveč je produkt tako individualnih kot socialnih faktorjev. Tega se morajo zavedati tudi učitelji, saj učenci prihajajo v razred z različnimi pričakovanji, sposobnostmi in prepričanji, kar se povezuje s tem, kako bodo dojemali okolje ter učiteljevo povratno informacijo. Učitelj mora učno okolje prilagoditi tako, da se ujema z različnimi potrebami učencev. Tehnike, ki so se izkazale kot spodbujajoče, vključujejo eksplicitno učenje ustvarjalnega mišljenja, nudenje priložnosti učencem, da sami izbirajo in raziskujejo, spodbujanje notranje motivacije, oblikovanje učnega okolja, ki spodbuja ustvarjalnost in nudenje priložnosti za učence, da uporabljajo domišljijo pri učenju (Baghetto in Kaufman, 2013: 160-163). Kot pomembna pa so se izkazala tudi učiteljeva prepričanja o svoji vlogi v razredu, pri čemer so bili pri spodbujanju ustvarjalnosti uspešnejši tisti, ki so menili, da njihovo delo presega zgolj podajanje znanja (Baghetto in Kaufman, 2013: 160-163).

2 PRENOS V PRAKSO

Pri pouku sem pri dijakih opazila preveliko mero reproduktivnega ter premalo kritičnega mišljenja, ki bi moralo biti ravno pri gimnazijah zelo razvito. Učitelji namreč na podlagi učnega načrta in v misli na maturo v veliki meri zahtevamo prav reprodukcijo, ki pa v današnjem času nikakor ni dovolj. Kljub temu da na ta način dosegajo dobre rezultate, so dijaki pri takšnem reproduciranju znanja bolj ali manj pasivni, saj včasih dobesedno ponavljajo zapisano v knjigah in zvezkih. Pri pouku ter šolskih in obšolskih dejavnostih sem ugotovila, da imajo tudi najboljši dijaki težave z nalogami, ki zahtevajo razmišljanje izven okvirjev. Ustvarjalnost je postala pomembna tema, saj spodbuja inovativnost in je za uspeh

posameznika izjemnega pomena (Stierand, Dörfler in MacBryde, 2014: 20-23), saj mu omogoča hitro in učinkovito prilagajanje okolju, ki se vedno hitreje spreminja (Puccio, 2017: 331-332). Čeprav ustvarjalnega mišljenja ne potrebujemo več za neposredno preživetje, kot so ga naši predniki, predstavlja ključno strokovno kompetenco za uspešno vključitev v poslovni svet (Puccio, 2017: 332). Inovativne ideje, ki jih razvijajo posamezniki v organizacijah, se neposredno povezujejo z višjimi dohodki, napredovanjem in zadovoljstvom s kariero. Poleg tega se ustvarjalno mišljenje povezuje z boljšim telesnim zdravjem ter višjim splošnim blagostanjem in delovanjem posameznika (Carmeli, McKay in Kaufman, 2013: 292-295), zaradi česar je ključnega pomena, da ga pri dijakih spodbujamo.

Pri svojem delu v gimnaziji sem se trudila oblikovati učno okolje, ki bi spodbujalo ustvarjalnost. Učni načrt gimnazijskega programa je zelo rigiden, zahteve pa so zaradi mature visoke. Fleksibilnosti torej praktično ni, saj si dolžan predelati res vse, da omogočiš dijakom uspešno opravljanje mature. Možnost za krepitev ustvarjalnosti smo si zaposleni oblikovali tako, da smo dijakom poleg zahtevane ustne in pisne ocene omogočili še pridobitev ocene iz tako imenovanih kreditnih točk, v okviru katerih so učenci izkustveno (projektno) dokazovali zahtevana znanja iz učnega načrta. Dijaki so imeli možnost v vsakem ocenjevalnem obdobju pridobiti eno oceno iz nalog za kreditne točke. Ena od nalog, ki se je izkazala kot bolj učinkovita pri spodbujanju ustvarjalnosti, je bila povezana z dejavniki pozornosti. Pri pouku sem učencem predstavila dejavnike pozornosti, ki se delijo na zunanje (značilnosti dražljajev: intenzivnost, velikost, gibanje, spreminjanje, trajanje, ponavljanje, razlikovanje od okolice in modalnost dražljaja (zvočni bolj kot vidni)) in notranje (potrebe in motivi, čustva, znanje in izkušnje), nato pa sem jim dala nalogo, naj pripravijo promocijsko gradivo za našo gimnazijo. Lahko so promovirali celoten program gimnazije ali le en projekt, eno dejavnost, ki smo jo v gimnaziji izvajali. Glede na to, da je za gimnazije zelo pomemben vpis, ki vpliva na oblikovanje oddelkov in posledično na zaposlitev učiteljev, je oblikovanje in predstavitev promocijskega materiala izredno odgovorna naloga. Učenci so se lahko sami odločali ali bodo nalogo opravljali v paru ali v skupini, tako sem jim poskušala zagotoviti občutek avtonomije, saj so lahko izbirali, poleg tega pa krepili občutek povezanosti, saj so se lahko sami razporedili in si izbrali tiste, s katerimi so si bili najbližje. Oblikovali so lahko karkoli: plakat, brošuro, video posnetek... Poleg končnega izdelka so morali oddati še kratko poročilo, v katerem so pojasnili, katere dejavnike pozornosti so uporabili ter kako in tako pridobili občutek kompetentnosti.

Dijakom je bila naloga všeč in pridobila sem zelo kvalitetne izdelke. Opazno je bilo, da so se potrudili tudi zato, ker so vedeli, da bom ta material uporabila, ko bom predstavljala gimnazijo na osnovnih šolah, saj sem bila na šoli zaposlena tudi kot svetovalna delavka in to je bila ena od mojih delovnih nalog.

2.1 PRIMERI IZDELKOV



Slika 2. Primer plakata za promocijo.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Poročilo:

Za izdelavo oglaševalnega letaka sva se odločili, saj se nama je to zdelo najbolj zanimivo. Odločili sva se za promocijo tedna romantike, ki na Gimnaziji Piran poteka že nekaj let. Namen projekta je seznanitev dijakov z obdobjem romantike ter njenimi značilnostmi. Najina naloga za kreditne točke pa je bila uporaba dejavnikov pozornosti. Ravno zaradi tega sva uporabili barvni kontrast sestavljen iz črne, modre ter rdeče barve, ki velja za barvo ljubezni. Prava oz. večna ljubezen predstavlja hkrati tudi trpljenje, npr. Romea in Julije, Jacka in Rose (film Titanik). Metaforično sva zato za podlago izbrali črno barvo, nato pa sliko rdeče vrtnice na modri podlagi. Modra umiri oči in hkrati pritegne pozornost, saj izstopa na temni podlagi. Ponavlja se rdeča barva, ki smo jo uporabili tudi pri pisavi glavnega naslova. Naslov je odebeljen, večji ter napisan v drugačni pisavi, ki se nama je zdela bolj primerna za temo. S tem je izrazitejši. Nato sva uporabili še belo pisavo za glavno besedilo, da se razlikuje od ostalih že uporabljenih barv. Pomembno se nama je zdelo tudi to, da je glavno besedilo krajše, vsebuje le glavne informacije, saj najstniki nikoli nismo zelo pozorni na dolga besedila in jih zato večkrat kar prezremo. Kratko, jedrnato in barvno ter učinkovito. Tako sva si zamislili najin letak za teden romantike. Notranji dejavniki pozornosti so seveda odvisni od vsakega posameznika.

Dijaki so poleg zgornjega primera oblikovali še plakat za promocijo šolskega avtomata za kavo, poster za promocijo šolske prireditve, reklamo za celoten gimnazijski program v obliki predstavitev z drsnicami ter reklamo v obliki video posnetka za promocijo športnih aktivnosti na gimnaziji. Vsi so oddali še zahtevano poročilo in bili pri utemeljitvi svojih izdelkov strokovni in natančni, kar se je odražalo v visokih ocenah.

2.2 EVALVACIJA

Kot je razvidno iz zapisanega so se dijaki odločili za zelo različne izdelke. Ponudila sem jim novo, zanimivo in realistično nalogo, pri kateri so lahko uporabili miselno strategijo vizualizacije podob, razvijali metakognitivne spretnosti, saj je moral biti promocijski material primeren za uporabo, izpolnjevati je torej moral tako kriterij originalnosti kot kriterij ustreznosti. Omogočila sem jim, da sami izbirajo in raziskujejo ter pri svojem učenju uporabljajo domišljijo, vse naštetu pa je ključnega pomena pri spodbujanju ustvarjalnosti v razredu (Baghetto in Kaufman, 2013: 158-160; Miller, 2014: 205-208), izkazana ustvarjalnost



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

je očitna pri končnih izdelkih. Zanimiva je že izbira motiva, humorna in originalna je bila predvsem promocija šolskega avtomata za kavo.

3 ZAKLJUČEK

Spodbujanje, krepitev in negovanje ustvarjalnosti pri učencih in dijakih v šolah je zaradi omejitev povezanih z učnim načrtom težko, ni pa nemogoče. V članku sem našela več načinov, kako lahko strokovni delavci v šolah poskrbimo za to temeljno kompetenco 21. stoletja ter predstavila konkreten praktičen primer, ki združuje več teh tehnik. V bodoče bi bilo smiselno razmisliti o načinih, ki bi nam v danih šolskih okvirih omogočali bolj sistematično spodbujanje ustvarjalnosti. To bi bilo v manjši meri odvisno od posameznega učitelja, kar bi se lahko začelo na univerzah, kjer bi lahko bili študentje deležni bolj ustvarjalnega učenja in bi ga nato prenesli v svojo prakso. Vsekakor pa je najpomembnejše, da se najprej strokovni delavci zavedamo svoje vloge, moči in odgovornosti na tem področju in si z izmenjavo dobre prakse pomagamo.

Viri in literatura

Abraham, A. in Windmann, S., 2007: Creative cognition: the diverse operations and the prospect of applying a cognitive neuroscience perspective. *Science Direct* 42. 38–48.

Allen, A. P. in Thomas, K. E., 2011: A dual process account of creative thinking. *Creativity Research Journal* 23/2. 109–118.

Baghetto, R. A. in Kaufman, J. C., 2013: In praise of Clark Kent: Creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to be creative. *Reoper Review* 35. 155–165.

Carmeli, A. McKay, A. S. in Kaufman, J. C., 2013: Emotional intelligence and creativity: the mediating role of generosity and vigor. *The Journal of Creative Behavior*. 48/4. 290–309.

Conner, T. S. in Silvia, P. J., 2015: Creative days: A daily diary study of emotion, personality and everyday creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts* 9/4. 463–470.

Csikszentmihalyi, M., 1997: Creativity: An Overview. M. Csikszentmihalyi (ur.): *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins Publishers. 337–342.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Hennessey, B. A., 2000: Self-determination theory and the social psychology of creativity. *Psychological Inquiry* 11/4. 293–298.

Ivcevic, Z. in Mayer, J. D., 2009: Mapping dimensions of creativity in the life-space. *Creativity Research Journal* 2/2-3. 152–165.

Kaufman, J. C. in Baghetto, R. A., 2009. Beyond big and little: the four C model of creativity, *Review of General Psychology* 13/1. 1–12.

Ma, H., 2009: Effect size of variables associated with creativity: a meta-analysis. *Creativity Research Journal* 21/1. 30–42.

Miller, A. L., 2014: A self-report measure of cognitive processes associated with creativity. *Creativity Research Journal*, 26/2. 203–218.

Puccio, G. J. 2017: From the dawn of humanity to the 21st century: creativity as an enduring survival skill. *The Journal of Creative Behavior*, 51/4. 330-334.

Ryan, R. M. in Deci, E. L., 2000: Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25. 54–67.

Sheldon, K. M., 1995: Creativity and self-determination in personality. *Creativity Research Journal* 8/1. 25–36.

Steele, L. M., McIntosh, T. in Higgs, C., 2017: Intrinsic motivation and creativity: opening up a black box. M. D. Mumford in S. Hemlin (ur.): *Handbook of research on creativity and leadership* (str. 100–130). Cheltenham, UK: Edward Elgar publishing.

Stierand, M., Dörfler, V. in MacBryde, J., 2014: Creativity and innovation in Haute cuisine: toward a systematic model. *Creativity and Innovation Management*, 23/1. 15–28.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., in Koestner, R., 2008: Reflections on Self-determination theory. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49/3. 257–262.



UČITELJ KOT SO-OBLIKOVALEC DEMOKRACIJE TEACHERS AS CO-CREATORS OF DEMOCRACY

Alen Grbec

OŠ Danile Kumar, grbeca@os-danilekumar.si

Izveleček

Že Aristotel je poudaril, da mora zakonodaja največ pozornosti nameniti vzgoji mladine, ta mora biti skupna vsem in ne zasebna stvar. To so začetki demokratične miselnosti, ki dojema lastne prebivalce kot homogeno celoto, ki si deli vrednote, znanje in oblast. V današnjem času, prevladuje znotraj demokratičnega sveta podobna miselnost, da državljani ustvarjajo politiko. Demokracijo pa je mogoče ohranjati ob predpostavki, da zaupamo ljudem, da so dobri in da so sposobni dobrega (kritičnega, racionalnega) odločanja. Ob predpostavke da so ljudje sebični, da skrbijo samo za lastne interese ipd. demokracija ne more uspeti. Ključno vlogo pri vzgajanju in formiranju "volilnega telesa" pa ima (poleg družine) ravno šola oz. učitelji(-ce), ki poučujejo in vzgajajo bodoče državljane(-ke).

Ključne besede: demokracija, šola, družba, politika, vzgoja

Abstract

It was Aristotle who had already pointed out that legislation should pay more attention to educating youth. Since education is the path leader of the youth, it should go beyond individual's interests. This idea can be understood as the basis of democratic thought, which sees people as a homogeneous whole, sharing values, knowledge, and authority. What prevails in today's democratic societies is the idea that citizens contribute to the development of policies. However, democracy can only survive assuming that one can trust in people's ability to think and react rationally, critically, and creatively. In a society where it is believed that people generally tend to be selfish, democracy can not survive. Therefore, schools and teachers play (along with students' families) a crucial role in the process of upbringing citizens and forming electorate.



Keywords: democracy, school, society, politics, education

1 UVOD

V butanskem filmu *Jak v razredu* (ang. *Lunana: A Yak In The Classrom*, 2019), režiserja Pawa Choyninga Dorjija, je dogajanje postavljeno v odročno butansko vasico, natančneje v vaško šolo, kamor iz glavnega mesta Thimpu prispe mladi učitelj. Na eni izmed prvih ur želi podrobneje spoznati svoje učence in učenke, zato jim postavi vprašanje, kaj si želijo postati, ko odrastejo, nakar mu eden izmed učencev odgovori, da si želi postati učitelj. Presenečeni učitelj ga vpraša, zakaj, ta pa mu odgovori: »Ker se učitelj lahko dotika prihodnosti. « S to trditvijo mladi mož apelira na dejstvo, da se prihodnost družbe in posledično okolja ustvarja oz. oblikuje ravno v šoli, ki pripravlja učence/-ke na vstop v družbo in na njih pusti žig, ki ga nosijo na sebi celotno življenje. Predvsem od učiteljev¹ pa je odvisno, kakšen bo ta žig in kakšne posledice bo to imelo na družbo v prihodnosti.

Ljudje v izhodišču nismo razumna bitja, saj se dojenčki ne rodijo s prirojenim čutom etičnega razmišljanja in ravnanja, temveč z zmožnostjo, da se tega naučijo, ko se z njimi seznanijo. Zato je od mladih nemogoče že od samega začetka pričakovati, da bodo v vsakem položaju ravnali pravilno, usklajeno z zakoni, še posebej če se zavedamo dejstva, da so mladi možgani nemalokrat naklonjeni pretiravanju in iskanju mej, do kod toleranca odraslih sega. Naloga šole in družine je, da pripravlja mlade na vstop v (demokratično) družbo, iz česar lahko sklepamo, da gre za vzajemni odnos: bolje, kot bo izobraženo in vzgojeno ljudstvo, boljša bo demokracija. Zato je treba »vzgojo in dolžnosti utrditi z zakoni«, kajti »kar bo komu prešlo v navado, mu ne bo več zoprno« (Aristotel 2022: 322). Namen zakonov je nič manj kot to, da določi meje dovoljenega in s tem tudi napravi svoje prebivalce in na splošno družbo boljšo, pošteno ter pravično. Tako zakonodaja kot vzgoja bosta najbolj učinkoviti, če bo »skupna vsem, in ne zasebna stvar« (Aristotel 2010: 662), saj je le tako mogoče ohranjati ustavno ureditev od samega začetka. Prvi stik z vzgojo in zakoni dobimo znotraj šole, zato ne gre podcenjevati politične funkcije šole in pomena, ki ga ima javna šola kot privilegirano mesto formiranja nacije, razsvetljenih državljanov in izobražene javnosti, ki v odrasli dobi izraža svojo voljo preko volitev, referendumov, peticij ipd.

¹ Beseda učitelj(-i) se v celotnem besedilu nanaša tako na učitelje kot na učiteljice.

2 DEMOKRACIJA IN DEMAGOGIJA

Demokracijo dojemamo kot obliko vladavine, ki sloni na odločitvah večine, kar ljudem daje občutek, da so državljani tisti, ki nadzirajo oblast in tako krojijo svojo usodo oziroma vsaj določajo smer, v katero naj bi šla njihova družba. Vendar pri demokraciji ne gre za enotno idejo, temveč je to »/.../ kompleksna celota s protislovno notranjo dinamiko /.../« (Šimenc 2016: 83), kjer »/.../ spreminjajoči se odnosi med njenimi sestavnimi deli nimajo enopomenskih posledic« (prav tam). O tem pričajo nekatere demokratične odločitve v bližnji ter daljni preteklosti, ki so določene narode pripeljale v avtoritarnost ali vzbudile kaos oz. anarhijo, ki je po Aristotelovih besedah izrodek demokracije. Kako pride do takšnih zdrsov, pojasni F. A. Hayek v knjigi *Pot v hlapčevstvo* (1991), ki jo je spisal v 40. letih prejšnjega stoletja, ko so na dan izplavali eni izmed najbolj krutih avtokratskih in totalitarnih režimov, ki so hrepeneli po moči in obvladovanju ljudstva. Hayek pojasni, zakaj so to večinoma najslabši, in ne najboljše posamezniki družbe.

Prvi razlog se nahaja v tem, da se višje izobraženi (in inteligentni) ljudje težje ujamejo glede njihovih stališč, kar je posledica različnosti okusov, kar otežuje soglasje o hierarhiji določenih vrednot. Na drugi strani, pri nižji moralni in intelektualni ravni, prevladujejo primitivnejši instinkti ter okusi, ki so za ceno »uniformirane« skupnosti in za ceno številčnejše (pre)moči pripravljeni celo pozabiti na svoje ideale. Drugič: ljudem, »ki jih je zaradi njihovih nejasnih in neizoblikovanih nazorov mogoče z lahkoto spreobrniti, njihova čustva in strasti pa hitro in zlahka zavreti« (Hayek 1991: 149), je lažje sprejeti že izdelane vrednostne sisteme, kar jim naposled omogoča tudi napredovanje zaradi ubogljivosti in lahkovernosti. Diktator jih lahko pridobi že s tem, da »dovolj glasno in pogosto trobi na njihova ušesa« (prav tam). Zadnji, tretji razlog pripisuje spretnosti demagogov², da bi svoje privržence z(va)bili v koherentno in homogeno telo. Pri tem gre skoraj za »zakon človeške narave, da se ljudje prej strinjajo o negativnem programu, o sovraštvu do sovražnika, o zavisti do tistih boljših kot pa o neki pozitivni nalogi.« (Hayek 1991: 150) Iz tega se ustvari razkol med »nami« in »njimi«, ki se kaže kot »skupni boj proti vsem, ki so zunaj naše skupine, in je – kot kaže – bistvena sestavina vsakega verovanja, ki trdno in tesno poveže posameznike v skupno akcijo« (prav

² »Beseda *demagogo* dobesedno pomeni voditelj ljudstva/demosa, ljudski vodja. Zaradi kvarnega vpliva demagogov, ki so bili praviloma tudi dobri govorniki, je beseda kmalu dobila slabšalen pomen: prilizovalec ljudstvu, zavajalec ljudstva.« (Opomba pri Aristotel 2010: 458)

tam). To s pridom izrabljajo tisti, ki za svojo politiko ne rabijo zgolj podpore, temveč »privrženost širokih množic brez kakršnihkoli pridržkov« (prav tam).

Na ta način je lažje razumeti, kaj se lahko zgodi, celo z demokracijo, ki temelji na svobodnih odločitvah posameznikov. Ko začne veljati, da je posameznik le sredstvo, ki naj služi višjim ciljem družbe ali naroda, to neizogibno potegne za sabo večino tistih totalitarističnih značilnosti, ki vzbujajo strah v človeku (Hayek 1991). Politika usmerja in kroji družbo ter družbeni razvoj glede na voljo volivcev, zato je sprememba vedno mogoča. Ključno vlogo pri vzgajanju in oblikovanju »volilnega telesa« ima (poleg družine) ravno šola, ki tako kot demokracija dejansko ni nespremenljiva oblika, ki bi izhajala iz enostavne realizacije začetnega projekta. Nasprotno je rezultat »neenakega procesa brez vnaprej določenega cilja« (Balibar, Macherey 1992: 117). Iz tega izhaja težnja, da je ljudstvu, ki odloča o svoji usodi, treba privzgjati občutek za demokratične vrednote, jih poskušati naučiti razmišljati kritično in s svojo glavo, da bi se na ta način lažje izognili manipulacijam ter potencialnim nevarnostim.

3 ŠOLA IN DRUŽBA

V času pred industrializacijo so antične in srednjeveške družbe poučevanju namenile precej omejeno mesto v družbi. Namen tovrstnih oblik »šolanja« je izhajal iz potrebe po izobraževanju uradnikov, posredovanju določenega poznavanja ideoloških diskurzov ljudstvu (cerkvene šole, vojska) in posredovanju znanja pisanja in računanja za cirkulacijo blaga (mestne šole v fevdalizmu). Z vstopom v industrijsko dobo³ nastopijo v družbi spremembe, ki jih sproži naraščanje števila prebivalstva, posledično širjenje mest in mestnega načina življenja (urbanizacija), kar naposled vpliva tudi na spremembe v šolstvu. Z napredkom tovarniških zakonodaj in prepovedjo otroškega dela se za otroke uvede obvezno obiskovanje šole, kar omogoča državi, da brez posredovanja posebnih sil neposredno vpliva na posameznika in družino (Nemitz 1991). Leta 1891 je v Angliji izdan odlok o odpravi šolnine, kar sproži masifikacijo šolanja in dvig pismenosti, po drugi plati pa omogoči reprodukcijo delovne sile. Tako je mogoče pojasniti prve oblike »uskklajene igre, ki se tu vzpostavi/.../med šolskim aparatom in aparatom politične demokracije« (Balibar, Macherey 1992: 115).

³ Začetek industrializacije sega v Anglijo v drugo polovico 18.st, na naša tla je prišla kakšnih 100 let pozneje, seveda v manjšem obsegu.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Tako se sproži obsežen program javnega izobraževanja, ki vzpostavi sistem selekcioniranja. Temeljil je na segregaciji bistrih⁴ otrok (kar je diagnosticiralo mentalno merjenje) od drugih, ki so bili dojeti kot potencialno nevarni (Donald 1992). Oblastniki se počutijo ogrožene, saj z demokratizacijo družbe (razširitvijo volilnih pravic na delavce) izgubijo večino v družbi, kar omejuje njihovo politično moč. Enakopravnost ne glede na premoženje je eden temeljev demokracije, na kar je opozoril že Aristotel (2010: 532–533):

»Pravičnost v demokraciji pomeni imeti enakost glede na številno in ne glede na zasluženje /.../ zato v demokracijah prihaja do tega, da imajo nepremožneži več (političnih) pooblastil od premožnežev, kajti tvorijo večino, mnenje večine pa je odločilno.«

Da bi premožneži, kot jim pravi Aristotel, ohranili svoj vpliv, se vzpostavita dve mreži izobraževanj: na eni strani instrumentalne oblike vedenja, ki so bile namenjene delavskim otrokom, in na drugi strani idealistični racionalizem meščanskega akademizma⁵, ki je v večini primerov učence odvrčal od pouka (Donald 1992). Tovrstnemu sistemu šolanja danes pravimo tradicionalno šolanje in njegove bistvene karakteristike so, da zgolj izobražuje, in ne vzgaja, kajti primarni cilj je bil usmerjen k razvoju otrokovih intelektualnih sposobnosti, pri čemer je pogosto dušila posameznikovo ustvarjalnost in bila represivna. Neprimerno količinsko povečanje šol ni prineslo kvalitativne spremembe posameznikov, kar pripelje do ugotovitve, da izkustvo nauči več kot knjige in da mora šola biti v stiku z življenjem (Donald 1992). Posledica tega so reforme, ki se naslanjajo na: »institucionalno širjenje, pedagoško poglobljanje in stalno krepitev aktivnosti učencev« (Blais 2011: 61). Nekateri avtorji (Lasch, 1992) to opisujejo s pojavom »nove nepismenosti«, ki apelira na upad intelektualnih sposobnosti kljub večji osnovni pismenosti in počasi nakazuje razvoj sodobne permisivne pedagogike.

4 PERMISIVNA PEDAGOGIKA

Nastanek sodobne permisivne pedagogike se povezuje z obratom usmerjenosti modernih družb in politik v prihodnost, ki so šoli kot instituciji naložile nalogo pripravljanja ljudi za

⁴ »Človek z ulice, se bo vzdramil, če se mu bo povedalo, da bo celoten sistem tako organiziran, da bo vsak bister otrok kjer koli v deželi deležen najboljšega možnega pouka« (Donald 1992: 155).

⁵ Vsebuje širšo in bolj razsvetljeno izobrazbo s pomočjo katere ohranijo nekaj vpliva, ki so ga bili izgubili s politično spremembo. »Vedo stvari, ki jih vedo delavci, a hkrati neskončno bolj poznajo principe in podrobnosti teh stvari« (Donald 1992: 169).



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

kolektivno prihodnost, funkcijo formiranja akterjev prihodnosti, kar vodi v posebne vrste individualizacijo. Zahteve trga in posledično prilagajanje šole, ki je usmerjeno bolj k praktični kot k splošni izobrazbi ima za posledico prelom⁶ s klasičnimi ideali šol (Laval: 2005). Namesto zastarelih idealov nastopi nov ideal, ki izvira iz ekonomskih kategorij, je hkrati eden in raznolik ter povzema »dušo« vzgojno-izobraževalnega sistema. Učitelji se tako znajdejo ujeti v precepu med t. i. sodobno (permisivno) šolo in tradicionalno šolo. Pri zadnji je bil cilj poučevanja asimilacija učencev v mrežo tradicionalno sprejetih načinov bivanja in mišljenja ter prenašanje vnaprej predpisanega znanja, ki so ga učitelji na avtoritativen način posredovali učencem. Tem znotraj sistema poučevanja individualno ni bila namenjena posebna pozornost. V nasprotju s tem je tendenca sodobne šole usmerjena k učencu kot k aktivnemu subjektu vzgojno-izobraževalnega procesa, ki vodi v bolj individualistični pristop, kar se v prekomerni meri lahko obrne proti človeku in nenazadnje človeštvu, saj dojema človeka osebno kot »človeški vir« in potrošnika, ki ga je treba zadovoljiti (Blais 2011; Šebart 2002).

Enciklopedično znanje naj bi bilo stvar preteklosti, saj šola prenese težišče svojih zahtev z učiteljev na učence in od pomnjenja snovi k razvijanju mišljenja. Tovrstno razumevanje znanja in učenja utegne biti kljub temu preveč poenostavljeno. Pomnjenja snovi ne gre kar tako ločevati od razvijanja (kritičnega) mišljenja in ustvarjalnosti, kakor tudi zahteve po posplošitvi teorije ni mogoče tako enoznačno ločiti od zahteve po posplošenem znanju ali pa nenazadnje o prenašanju težišča zahtev z učitelja na učence. Ne gre pozabiti, da kritičnost in ustvarjalnost brez znanja nista mogoči in da je učenje namenjeno temu, da se poraja interes. V sestavku o ustvarjalnem otroku je Levi-Strauss pisal: »Vselej ustvarjamo le na podlagi nečesa, kar potemtakem moramo temeljito poznati, pa čeprav zato, da mu lahko nasprotujemo ali ga presežemo« (Šebart 2002: 36).

⁶ Referenca na svet podjetja, ki naj bi ».../ prinesla takoj uporabne radikalne rešitve za krizo birokratske centralizacije in vse težave, nastale združitve šolskega in ekonomskega sveta /.../ je v bistvu bila sredstvo za spreminjanje notranjih orientacijskih točk same šole, za spreminjanje njenega delovanja, njene organizacije, narave upravljanja, ki v njej vlada, pa tudi njenih prvotnih poslanstev.« (Laval 2005: 64)

5 PERMISIVNA DRUŽBA

Industrijska doba skupaj s kapitalizmom poleg družbene strukture vpliva tudi na vloge znotraj družin. Če je nekoč (pred industrializacijo) prevladovalo patriarhalno razmerje⁷ znotraj gospodinjstev, se to v industrijski dobi spremeni. Industrijska produkcija potegne očeta iz družine in zmanjšuje vlogo, ki jo igra v zavestnem življenju otroka. Na ta način »oropa« družinskega poglavarja za del njegove družinske očetovske oblasti (Nemitz 1992). Po drugi strani se vzpostavi novi tip mame: »matere vzgojiteljice«, ki nastane tako, da se »funkcije vzreje otrok, ki so bile prej razdeljene med več različnih oseb, v večji meri osredotočijo v eni osebi« (Nemitz 1992: 69–70).

Na prehodu iz 30. v 40. leta prejšnjega stoletja stopi v ospredje nova metoda vzreje otrok kot posledica progresivne vzgoje in vulgariziranih (napačno razumljenih) verzij Freudove⁸ teorije, ki je spodbujala permissivnosti, kjer mora biti vse po »meri otrokovih potreb« in kjer »mora otrok v vsakem trenutku svojega življenja občutiti, da je zaželen« (Lasch 1992: 191). Po drugi strani je tovrstna vzgoja postavala pod vprašaj vpliv avtoritete in tradicije, ki je starše pripeljala »v demoralizirajočo zmedenost in tako pogubno učinkovala na otroke« (Lasch 1992: 193).

Vdor industrije, množičnih medijev in instanc socializiranega starševstva v družino je neopazno spremenil kvaliteto zveze med starši in otroci. To je uničilo zaupanje staršev v zmožnost izpopolnjevanja najosnovnejših funkcij vzgajanja in ustvarilo (nedosegljivi) »ideal popolnega starševstva« (Lasch 1992: 198). To še posebej velja za matere, na katere je prenesena vzgoja otrok in ki v želji po uresničevanju ideala duši otroka s preveliko skrbjo. »Abstraktno prepričana, da njen otrok zasluži vse najboljše, ureja vsako podrobnost njegovega življenja«, kar naposled »spodkopava njegovo iniciativo in uniči sposobnost za samopomoč. Otroka prepušča občutku, da nima lastne pameti.« (Lasch 1992: 202)

⁷ Patriarhalno razmerje pomeni (v ožjem pomenu besede) gospostvo »hišnega gospodarja« nad ženo (ženami), otroki in drugimi člani gospodinjstva, ki so ali niso v sorodu (Nemitz 1992).

⁸ Freudova pedagoška kritika vzgoje zagovarja potrebo po previdnosti pri postavljanju prepovedi otrokom, saj z zatiranjem lahko pride do tlačenja nagonov, kar lahko rezultira kot nevarnost nevrotičnega obolenja. Površno razumevanje te kritike sproža permissivnost, v resnici pa Freud nakaže, da »mora vzgoja narediti svojo pot med Scilo nevmešavanja in Karibdo odrekanja /.../ Najti je treba nek optimum, ki bo vzgoji omogočil doseči največ in izgubiti najmanj.« Le na ta način se bo otrok naučil obvladovati svoje nagone, nikakor pa ne s tem, da se mu vse dovoli, kar Freud poudari: »Nemogoče mu je dati svobodo, v kateri bi lahko neomajano sporočal vse svoje impulze« (Lasch 1992: 191).

Starši ugotovijo, da lažje izgadijo spore, če se poslužujejo podkupovanja in si tako prihranijo soočanje s čustvenim vznemirjanjem. Na ta način slabijo otrokovo lastno pobudo in mu onemogočajo razvoj samoobvladovanja ali samodiscipline; po drugi strani v mlade vcepljajo karakterne poteze, ki jih zahteva »korumpirana, permisivna, hedonistična kultura« (Lasch 1992: 207). Iz vsega skupaj se razvije narcisoidno egoistično bitje, ki posnema iste vzorce, kot jih je bil deležen kot otrok. Na zaton avtoritete kaže tudi značilnost staršev, ki se, namesto da bi svoje otroke vodili, borijo, da bi ostali z njimi v koraku in obvladovali njihov nerazumljiv žargon ter celo oponašali njihov način oblačenja in vedenja »v upanju, da bodo ohranili mladostne nazore in videz« (Lasch 1992: 198). Neizogibno je, da zaton avtoritete v družini vpliva tudi na razumevanje avtoritete znotraj družbe in posledično šole, zato lahko govorimo o splošni krizi avtoritete.

6 KRIZA AVTORITETE

»Najpomembnejši simptom krize, ki kaže na njeno globino in resnost, je, da se je razširila na predpolitična področja, kot sta nega in vzgoja otrok, kjer se je avtoriteto v najširšem smislu vedno sprejemalo kot naravno nujnost, ki jo očitno zahtevajo tako naravne potrebe in otrokova nemoč kot tudi politična nujnost, torej nadaljevanje obstoječe civilizacije, ki ga je mogoče zagotoviti le, če tistim, ki so po rojstvu v njem prišleki, ponudimo vodstvo po že vzpostavljenem svetu, v katerega so rojeni kot tujci.« (Arendt v Dolar 2021: 33)

Skupna točka ali odnos, ki se vzpostavi tako znotraj družbe, družine in šole, je pojem avtoritete v odnosu do podrejenih. Tako kot se državljani podrejajo odločitvam politikov (zakonodajalcev), se morajo otroci staršem (skrbnikom) doma in učiteljem (vzgojiteljem) v šoli. Le na ta način so lahko deležni vzgoje, ki jim je namenjena in ki služi procesu socializacije. Vendar se pojem avtoritete lahko razlikuje glede na odnos, ki ga ima posameznik do avtoritete. Problem nastane, če se ta avtoriteta naruši in se potem iz ene sfere avtoritete prenese na drugo sfero (iz družine v šolsko in obratno, oboje lahko postane družbeni oz. politični problem). Padec avtoritete (in zmaga razsvetljenstva⁹) naj bi potekala v znamenju

⁹ »Razsvetljenstvo je ime historičnega gibanja, ki ga je defmirala velika ambicija odprave ne le nasilja in prisile, temveč tudi vseh oblik tradicionalne avtoritete, avtoritete očeta, monarha, religije, tradicije itd. Odstraniti bi bilo treba torej vse dotedanje vire avtoritete kot neutemeljene, zato da bi vzpostavili eno samo instanco, recimo na kratko avtoriteto uma, ki naj bi v sebi vsebovala edine legitimne vzvode avtoritete.« (Dolar 2021: 69)

2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

napredovanja uma, znanosti in demokracije. Vendar nas je ta obrat pripeljal v slepo ulico, kjer se padec avtoritete kaže tudi na ravni družine ter vzgoje in izobraževanja. Ravno kriza avtoritete v šolskem (»predpolitičnem«) področju, kjer jo otrok po naravnih zakonitostih najbolj potrebuje, priča o razsežnosti te krize, ki se zaradi vzajemnega odnosa prenese tudi na politično oz. družbeno sfero.

Podrejenost učenca učitelju lahko primerjamo s podrejenostjo državljanu vladarju in otroka staršu, v vseh primerih gre za odnos, ki temelji na avtoriteti. Na težavo naletimo, ko v odnosu izgine strahospoštovanje¹⁰ do avtoritete. To pomeni, da si podrejeni umišlja, da je že kar njegovo mnenje dovolj in da ne potrebuje dodatnega merila, s tem pa začne groziti »vsesplošna katastrofa, nespoštovanje osnovnih družbenih norm, nazadnje razpad družbe« (Dolar 2021: 23).

Kako potem vzpostaviti pravšnjo mero avtoritete? Odgovor najdemo zopet v antični filozofiji, ki hkrati apelira tudi na pomembnost odnosa učitelj – učenec in se lahko prenese na druge avtoritete. Bistvo tega odnose je, da se mora tisti »ki hoče lepo vladati, najprej pokoravati (tj. naučiti se mora podrejati oblasti drugih« (Aristotel 2010: 636) in da »dober državljan mora znati in biti zmožen podrejati se in vladati« (Aristotel 2010: 278). V primeru dobrih praks (»dobre« avtoritete¹¹) znotraj šolskega prostora in družine se ta odraža v poznejših odraslih letih. Kajti najlažji način za doumeti, kaj avtoriteta sploh pomeni, je z zgledom. V primeru dobrih zgledov ima to lahko daljnosežne posledice, ki se naposled odražajo tudi v političnih odločitvah, ki zrcalijo taisti pojem v drugem, političnem, okolju. Šola ima možnost, da ponudi zgled, kaj avtoriteta pomeni, vendar ne zadostuje le, da so mladi deležni pravilne vzgoje v mladih letih, ampak morajo to, »kar so se v mladosti naučili, izvajati tudi pozneje, ko odrastejo, za to pa so spet potrebni zakoni, skratka, naša skrb se mora raztezati skozi vse življenje« (Aristotel 2011: 322).

¹⁰ Dolar (2021: 23) se pri tem opre na Platona: »Ljudje so namreč izgubili strah, kot da so poznavalci; iz odsotnosti strahu se je rodila nesramnost. Prav v tem, da se v predrznosti ne spoštuje mnenje boljšega človeka, praviloma sestoji pokvarjena nesramnost, ki izhaja iz nekakšne »svobode«, ki je postala predrzna«, kar tudi pomeni, da več kot je svobode bolj ohlapna je avtoriteta, kar ni nujno dobro.

¹¹ V teoriji je zelo težko določiti mejo med dobro in slabo avtoritetom. Ohraniti dobro plat in se znebiti slabe je nemara vselej vprašljiva strategija, saj zlahka spregledamo, kako ena plat pogojuje drugo. »Dobra« avtoriteta nemalokrat spominja na »kavo brez kofeina«, »pivo brez alkohola« ipd. (Dolar 2021: 24)

7 VLOGA UČITELJA

»Avtoriteta pravega učitelja – vzgojitelja bi bila nazadnje v tem, da učencu omogoči avtonomijo, torej stanje, ko učiteljeve avtoritete ne bo več potreboval in bo lahko neodvisno uporabljal lastno glavo.« (Dolar 2021: 34) To pomeni, da učiteljeva vloga ni prilagajanje otroka družbi, ampak izobraževanje otrok tako, da bodo sami sposobni oblikovati družbo na način, ki bo ustrezala potrebam posameznika. Skratka cilj je, da vzgaja odzivne in odgovorne učence. Pri tem učitelj lahko uporablja sokratska¹² vprašanja, iz katerih se postopoma razvijejo novi pristopi, metode in umetnosti spodbujanja mišljenja, ki prav tako pripomorejo k širini uma in pripravljenosti na raziskovanje prek tega, kar veš. Cilj takšnega, filozofskega, pristopa je oblikovanje intelektualne avtonomije posameznika, kar vsekakor ni zanemarljivo znotraj vzgoje prihodnjih državljanov demokracije. Ti potrebujejo predvsem kritično mišljenje, saj demokracija kot taka potrebuje državljane, ki so se sposobni dobro odločati.

Ker je namen vzgoje formirati samostojno živečega posameznika, da bo lahko dobro obvladoval le tisto, kar si je zgradil sam, si je nekoristno prizadevati, da bi vse različne dosežke človeštva posamezniku, kar vcepili v glavo. To bi pomenilo indoktrinacijo, ki je v nasprotju s samostojnim mišljenjem, demokratični ideal pa zahteva ravno obratno, da učenec razvije sposobnost mišljenja z lastno glavo, vendar potemtakem tudi demokratičnih vrednot ni mogoče posredovati in vcepljati na silo, ker bi to prav tako pomenilo indoktrinacijo. Po drugi strani so vseeno ti dosežki (ideali) in vrednote za posameznika neizogibno predhodni in jih mora nujno usvojiti, če želi postati funkcionalen posameznik znotraj družbe. Med tema dvema dimenzijama išče pedagoška večšina srednjo pot (Blais 2011).

Iskanje srednje poti v današnjem svetu, zaznamovanem z ekstremi, hedonizmom, nepremišljenim potrošništvom, nedosegljivimi ideali, ki jih narekujejo socialna omrežja ipd., je vse prej kot enostavno vodilo. Takšno početje in dojemanje je že od antičnih časov opredeljeno kot vrlina¹³ (gr. *arete*). Sredina je po Aristotelu bistvo in pojmovna predstava

¹² Sokrat, ki je v Platonovih dialogih prikazan kot vrhunski učitelj izvabljanja produktivnega dialoga – dialoga kot najosnovnejše tehnike filozofske prakse, ki je nepogrešljiva tudi znotraj pedagoške filozofije ter znotraj učiteljskega poklica, saj je dialoškost nenazadnje osnova človekove razsežnosti. Sokratovo življenjsko vodilo izvira iz intelektualne ponižnosti oz. priznavanja lastne nevednosti, kar pomeni, da je cilj življenja nenehno učenje in raziskovanje.

¹³ Vrlina: »Zadržanje (ali sposobnost) odločanja, ki se ravna po sredini glede na nas, sredini, ki jo opredeljuje zdrav razum, ki jo določimo tako, kot bi jo odločil pameten človek (pametnost = razumska vrlina, ki nam omogoča pravilne odločitve v raznih življenjskih situacijah)« (Aristotel 2021: 390) Pri tem je pomembno pripomniti, da ima vsak človek lastno subjektivno srednjo mero, kar pametno upoštevati, saj smo si ljudje različni.

vrline. Sredina leži vedno med dvema skrajnostma – slabostma, kar pa ne pomeni, da je vrlina kompromis med tema, temveč je ravno ideal, kar je v današnjem svetu skoraj nedojemljivo. Slabost je po drugi strani vse, kar odstopa od tega ideala. Kaj je torej ideal današnje vzgoje, ki ga učitelj lahko ponudi svojim učencem? Demokratični ideal za učence bi bil že to, da v učitelju vidi nekoga pravičnega, razumevajočega in hkrati človeško zmotljivega posameznika, po katerem se bo lahko zgledoval, kajti ravno za otroke je značilno, da posnemajo okolje okrog sebe in se nato po takšnih vzorcih tudi sami vedejo. Zato mora biti učitelj primer ne samo v besedi, temveč tudi v svojih dejanjih. Pravičnost, spoštljivost in odgovornost mora kazati s svojimi dejanji in nič manj ne sme pričakovati od svojih učencev, saj lahko vrline ohranimo le z njihovim prakticiranjem. Več kot neko stvar vadimo, boljši v njej postanemo, tako je tudi z vrlinami: iz podobnih dejanj rastejo tudi podobne nravi. Dejanjem je treba dati pravi smisel, kajti razlikam v dejanjih sledijo tudi različne nravi. Zato ni majhna stvar, če »se kdo že od malih nog navadi delati tako ali drugače – nasprotno, to je zelo važno, bolj kot vse drugo!« (Aristotel 2021: 76–77), kajti »če to ne bi bilo tako, tudi ne bi bilo treba učiteljev, saj bi bili vsi že po rojstvu ali strokovnjaki ali nevedneži« (prav tam). Vrline ni dovolj poučevati, saj se jih ne da zgolj naučiti. Treba jih je vaditi, utelešati in živeti.

8 ZAKLJUČEK

Učitelji se morajo zavedati pomembne vloge, ki jo imajo znotraj procesa oblikovanja in spreminjanja družbe, posledično morajo biti prilagodljivi in ohranjati zdrav razum ter srednjo mero, ki jo danes v mnogoterih pogledih pogrešamo. Otroci v šoli potrebujejo avtoriteto, ki ji lahko zaupajo in jo jemljejo za zgled. Mlade je treba podučiti, da ni nič narobe, če česa ne razumejo in nekoga prosijo za pomoč, kajti noben človek ni vseveden (niti učitelj), vedno pa se lahko obrnemo na nekoga, ki kakšno stvar razume bolje kot mi, in ga prosimo za pomoč. Prav intelektualna ponižnost in priznavanje svoje nevednosti je v času današnje narcisoidne družbe uspeh. Po drugi strani priznanje nevednosti odpira mnoga vrata in v procesu poučevanja lahko velikokrat koristi, saj se s tem spodbudi učenčeva radovednost, raziskovanje, odkrivanje novih stvari (pogledov) in s tem sposobnost dojetja svojega mesta v tem svetu. Z ozaveščanjem ljudi bo lahko vsak posameznik prispeval svoj delež k razvoju lokalne skupnosti, v kateri živi, in videl pomen širšega in globljega učinka državljankega delovanja. In več kot je sprememb na lokalnih ravneh, večja je možnost, da



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

pride do daljnosežnih sprememb na nacionalni ter regionalni ravni. Vseeno je treba imeti v mislih, da so strukturne značilnosti današnjih družb zelo kompleksne z lastnimi interesi in motivi, zato je vprašanje, do kod tovrstne manjše spremembe lahko sežejo in imajo dejanski vpliv. Zagotovljenih pozitivnih rezultatov ni, je pa vsekakor korak v pravo smer, konec koncev, če parafraziramo Ivana Cankarja, si (demokratičen) narod sodbo piše sam.

Za premostitev tegob, s katerimi se učitelji srečujejo zaradi družbenih, pedagoških in političnih trendov, se je treba vrniti v čas pred vsemi aktualnimi izzivi, ki dušijo pedagoške procese, in sicer v čas razsvetljenstva. Pod vprašanje »kaj je razsvetljenje?«, ki ga leta 1784 postavi revija *Berlinische Monatsschrift*, Immanuel Kant odgovori z geslom »Drzni si vedeti!« (lat. *Sapere aude*). Tako na prestol dvigne avtoriteto vednosti in uma ter z njo osvobodi človeka vseh drugih avtoritet. Vendar se mora človek za osvoboditev od drugih avtoritet najprej pokoravati in biti poslušen zunanji avtoriteti, da bo potem lahko svobodno uporabljal um (Dolar 2021). In kdo, če ne učitelji, bi se morali vrniti nazaj k temu najbolj osnovnemu življenjskemu in pedagoškemu idealu, ki je človeku sploh omogočil napredek ki smo mu priča? Saj ravno s pokoravanjem učiteljevi avtoriteti lahko pride do najvišje avtoritete – avtoritete uma, ki omogoča, da človek postane avtonomno bitje, ki se bo znalo odločati glede na potrebe, ki jih ima v življenju. Učitelji so tisti, ki imajo možnost, da osvetlujejo pot prihodnjim generacijam, ki bodo krojile ta svet v prihodnosti. Kakšna bo podoba sveta, je nemara odvisno od tega, kakšne izobrazbe in vzgoje bodo deležni prihodnji volivci/-ke v svojih mladih letih. Avtoriteta uma, začinjena z zdravo pametjo (razumom), je recept za svetlejšo prihodnost. Drzniti si vedeti in biti pogumen pa vodilo, ki ga morajo učitelji širiti naprej.

Viri in literatura

Aristotel, 2010: *Politika*. Ljubljana: GV Založba. Prev. Matej Hriberšek

Aristotel, 2022: *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica. Prev. Kajetan Gantar.

Balibar, Etienne; Macherey, Pierre, 1992: Uvedba obvezne šole in nastanek nacionalne francoščine. Bahovec D., Eva (ur.): *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt. 104–117. Prev. Tatjana Jurković

Blais, M. C., 2011: Znanje brez smisla. V: *O pogojih vzgoje*. Ljubljana: Krtina. 55–77.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Dolar, Mladen, 2021: *Od kod prihaja oblast?* Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Donald, James, 1992: Znanilci prihodnosti: šolanje, podvrženje in subjektivizacija. Bahovec D., Eva (ur.): *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt. 141–181. Prev. Ksenija Bregar

Hayek, Friederich August von, 1991: *Pot v hlapčevstvo: socialistom vseh strank*. Ljubljana: Družbena založba Slovenije. Prev. Andrej Drapal

Lasch, Christopher, 1992: Socializacija reprodukcija in zlom avtoritete. Bahovec D., Eva (ur.): *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt. 182–209. Prev. Alenka Dolinar

Laval, Christian, 2005: *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Krtina. Ljubljana. Prev. Katarina Rotar

Milner, Jean Claude, 1992: Dekompozicija naravnih pogledov na šolo. Bahovec D., Eva (ur.): *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt. 27–61. Prev. Tatjana Jurković

Nemitz, Rolf, 1992: Družina in šola kot dispozitiv vzgoje. Bahovec D., Eva (ur.): *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt. 62–85. Prev. Nevena Vrbnjak

Šebart, Mojca, 2002: Opozicija med tradicionalno in permisivno šolo. V: *Samopodoba šole; Konceptualizacija devetletke*. Ljubljana. Bori.

Šimenc, Marjan, 2016: *Nove prakse filozofije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Film:

Pawo Choyning Dorji, 2019: *Jak v razredu* (ang. Lunana: A Yak In The Classrom)



**MOČ KAKOVOSTNE ŠOLE V LUČI RAZVIJANJA PISMENOSTI Z UPORABO
INTEGRATIVNE METODE OPISMENJEVANJA
THE POWER OF A HIGH-QUALITY SCHOOL IN TERMS OF DEVELOPING
LITERACY THROUGH THE INTEGRATIVE METHOD APPROACH**

dr. Katarina Grom

OŠ Log – Dragomer, grom.katarina@gmail.com

Izvleček

Raven kakovostne šole se med drugim odraža v razviti pismenosti posameznika, za kar se zavzemajo OZN, UNESCO in številne države OECD, med katere sodi tudi Slovenija. Raziskava se nanaša na začetno opismenjevanje po Modelu IMO-1 z namenom ugotavljanja ustrezne poučevalne prakse ter s ciljem preučevanja dosežkov učencev na poskusnem nacionalnem preverjanju znanja pri slovenščini ob koncu tretjega razreda osnovne šole. Vzorec raziskave je v letu 2019 in 2021 vseboval na nacionalni ravni 10344 učencev, na ravni šole 113 učencev in na ravni preučevanega razreda 37 učencev. Učenci, ki so se opismenjevali po Modelu IMO-1, so v primerjavi s slovenskim povprečjem na preverjanju znanja dosegli visoke dosežke na ravni šole in preučevanega razreda. Ugotovitve raziskave kažejo na učinkovitost preučevane metode opismenjevanja, kar nakazuje na strokovni premislek o njeni širši uporabi. Ugotovitve bi bile lahko izhodišče za preoblikovanje učnega načrta, saj so v skladu z mednarodnimi in nacionalnimi smernicami za trajnostno kakovostno šolo.

Ključne besede: didaktika slovenščine, integrativna metoda opismenjevanja, kakovostna šola, Model IMO-1, poskusno nacionalno preverjanje znanja, učni načrt

Abstract

The quality level of any school is reflected, among other things, in the level of its' pupils' literacy – a highly sought-after aspect, advocated by the UNO, UNESCO and many other OECD countries, including Slovenia. The research focuses on initial literacy



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

development through the IMO-1 model, with the aim of recognizing the appropriate teaching practices, and examining the pupils' achievements at the international pilot testing of the Slovenian language by the end of third grade in Primary school. The research sample in the years 2019 and 2021 was comprised of a total of 10344 pupils on the national level, 113 pupils on the school level, and 37 pupils on the classroom level. The pupils, who were taught literacy through the IMO-1 model, have achieved high results at the school and classroom level, compared to the Slovenian average. The findings point to the efficiency of the studied method of literacy teaching, indicating the need for reflection on its wider application. These findings could present a starting point for the reconfiguration of the school curriculum, since they are in accordance with the national, as well as international guidelines for a sustainable, high-quality school.

Keywords: Slovenian language didactics, Integrative method of literacy development, High quality school, IMO-1 Model, National pilot testing, curriculum

1 UVOD

Znanje je bilo že v daljni zgodovini vrednota, v intenzivnem času gospodarskega razcveta in tehnološkega napredka pa pridobiva nove razsežnosti. Naraščajoče zahteve po kakovostni šoli so neposredno povezane s pridobivanjem odličnega znanja, kar bi moralo biti vodilo izobraževalnim inštitucijam in celotni družbi. Mednarodni organizaciji UNESCO (2022) in OZN (2022) v svoji agendi razpravljata o preobrazbi izobraževalnih sistemov, saj menita, da le-ti niso prilagojeni sodobnim potrebam posameznika. Ti se zaradi svoje celovitosti, kompleksnosti in razsežnosti težko preoblikujejo, prilagodijo in odgovorijo na intenzivne izzive. Obe mednarodni organizaciji pozivata k premišljenemu oblikovanju šolskih programov, ki naj vključujejo zgodnje in ostale ravni izobraževanja, kar naj se nadaljuje v vseživljenjsko učno udejstvovanje. Organizaciji še posebej izpostavljata dobro razvite spretnosti pismenosti in računanja, kar omogoča posameznikom uspešno družbeno umeščenost. Evropska komisija (2017) poziva vse vpete akterje v izobraževalnem sistemu, k učinkovitejšemu sodelovanju v prenosu znanja od raziskovalcev do praktikov, s čemer bi zagotovili kakovostnejše izobraževanje. Komisija ugotavlja, da izobraževalne organizacije (i) nimajo zadostne podpore zunanjih izobraževalcev, ali (ii) ne zaznavajo potreb po spremembah, ki vodijo k napredku, lahko pa tudi (iii) zavestno zavračajo interes sodelovanja s

strokovnjaki posameznih področij. Trenutne razmere na ravni Evrope kažejo deficit znanja na področju pismenosti, saj vsak peti učenec v Evropi kaže težave na področju bralnega razumevanja. Sistem osnovnega izobraževanja nudi udeležencem možnosti za pridobivanje temeljnih znanj. Pri tem se postavlja vprašanje, kaj je osnovno znanje vsakega posameznika, brez katerega v današnjem času ne more polno delovati. Dosežki na področju pismenosti so eden izmed temeljev permanentnega kakovostnega izobraževanja, pri tem pa ostaja odprto vprašanje, ali se ta v našem prostoru razvija v svoji polnosti. K temu premisleku nas nagovarja raziskava Bole idr. (2016), pri čemer izsledki kažejo na nižjo raven pismenosti v začetnem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji (Rojc in Slivar 2022) opredeljujejo razvoj pismenosti kot ključno kompetenco permanentnega izobraževalnega sistema. Smiselno bi bilo, da bi bila mednarodna izhodišča, evropske in nacionalne smernice izobraževanja, revizijsko poročilo o Bralni pismenosti otrok v Sloveniji (2020), dosežki mednarodne raziskave PISA 2018 (2020), izkazi znanja na nacionalni ravni ter raziskovalna spoznanja nacionalnih raziskovalcev na področju razvijanja pismenosti (Grom 2019; Marjanovič Umek idr. 2019; Ropič 2016) umeščeni v snovanje novih učnih načrtov, kar naj bi bila osnova za sodobno kakovostno šolo.

2 RAZISKOVALNI PROBLEM

V kontekst razvijanja pismenost med drugim sodi tudi začetno opismenjevanje. Pri izvajanju opismenjevanja se v slovenskem prostoru najpogosteje uporablja klasična analitično-sintetična metoda, katere postopek navadno vodijo učbeniška gradiva. Bistveno manj znana in uporabljena je integrativna metoda začetnega opismenjevanja, katere snovalec je Schellander (1992), njene učinke bralnih zmožnosti učencev prvega razreda pa je v longitudinalni študiji preučevala Grom (2021a). Integrativna metoda začetnega opismenjevanja otrok prvega razreda devetletne osnovne šole se v Sloveniji v izvirnem vsebinskem in strukturnem modelu uveljavlja pod imenom Model IMO-1, med pedagoškimi praktiki in snovalci gradiv pa je poznana kot hkratno opismenjevanje z malimi in velikim tiskanimi črkami v prvem razredu osnovne šole. Do sedaj nismo zasledili raziskave, ki bi nas seznanila, kašno je znanje učencev pri slovenščini ob koncu tretjega razreda, ki se opismenjujejo po Modelu IMO-1 in se v tretjem razredu udeležijo poskusnega nacionalnega preverjanja znanja iz slovenščine. Za izvedbo raziskave je bilo treba izpolniti dva različna kriterija – pridobiti je bilo treba ustrezno



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

šolo, ki sodobno metodo opismenjevanja uporablja ter se hkrati udeleži poskusnega nacionalnega preverjanja znanja ob koncu tretjega razreda osnovne šole. Raziskava je bila izvedena z namenom, da se na podlagi dosežkov učencev na poskusnem nacionalnem preverjanju znanja preuči, ali bi bilo treba izboljšati poučevalno prakso, ki bi pri slovenščini zagotavljala kakovostno znanje učencev ob koncu prvega izobraževalnega obdobja, kar je temeljnega pomena, saj učenci v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju pridobivajo bralno-pisalne spretnosti, kasneje pa le-te uporabljajo za učinkovito učenje.

3 CILJ RAZISKAVE

V raziskavi nas je zanimalo, ali ima integrativna metoda začetnega opismenjevanja otrok prvega razreda osnovne šole učinke na dosežke znanja učencev iz slovenščine, ki se preverja s poskusnim nacionalnim preverjanjem znanja iz slovenščine ob koncu 3. razreda osnovne šole, pri čemer smo se osredotočili na primerjanje razlik v povprečju števila točk glede na slovensko povprečje, preučevano šolo in izbrani razred.

4 METODA IN RAZISKOVALNI PRISTOP

Raziskava je bila izvedena v dveh letih – prvi del raziskave se nanaša na leto 2019, drugi del pa na leto 2021. Uporabljena je bila kavzalno neeksperimentalna metoda, pri čemer je bil uporabljen kvantitativni raziskovalni pristop. Podatki so bili zbrani s pomočjo poskusnega nacionalnega preverjanja znanja iz slovenščine za učence ob koncu 3. razreda osnovne šole (Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja 2019 in 2021), podatki za razred pa so bili pridobljeni na preučevani šoli v osrednjeslovenski regiji. Vsi podatki so prikazani v tabelarični obliki. Izbrani vzorec je neslučajnostni, namenski. Iz predmeta slovenščine je bilo v raziskavo v obeh letih na nacionalni ravni vključenih 10344 učencev (leta 2019 5185 učencev, leta 2021 pa 5159 učencev), na ravni šole 113 učencev (leta 2019 52 učencev, leta 2021 pa 61 učencev), na ravni preučevanega razreda 37 učencev (leta 2019 16 učencev, leta 2021 pa 21 učencev).

Preglednica 1: Število učencev vključenih v poskusno nacionalno preverjanje znanja ob koncu 3. razreda v šolskih letih 2018/19 in 2020/21 na nacionalni ravni, na ravni šole in na ravni razreda

Poskusno nacionalno preverjanja znanja iz slovenščine leta 2019		
	Prijavljeni učenci	Opravljali nacionalni preizkus
Podatki za Slovenijo	5723	5185
Podatki za šolo	56	52
Podatki za razred	17	16
Poskusno nacionalno preverjanja znanja iz slovenščine leta 2021		
Podatki za Slovenijo	5616	5159
Podatki za šolo	64	61
Podatki za razred	21	21

* Podatki za Slovenijo in šolo so pridobljeni iz Državnega izpitnega centra (2019 in 2021), podatki za razred so pridobljeni na preučevani šoli v osrednjeslovenski regiji (šolski leti 2018/19 in 2020/21)

Za potrebe raziskave smo podatke zbrali v dveh letih – leta 2019 v začetku meseca aprila in leta 2021 konec meseca marca. Pri tem so bila upoštevana temeljna načela etičnega raziskovanja na pedagoškem področju. Pri sestavi preizkusa za poskusno nacionalno preverjanje znanja učencev 3. razreda ob koncu šolskega leta so bile upoštewane merske karakteristike preizkusa, in sicer:

- Vsebinska veljavnost je bila zagotovljena z vidika preverjanja vsebin slovenščine za 3. razred, kar je bilo opredeljeno z učnimi cilji in standardi znanja, ki jih določa Program osnovne šole (Program osnovna šola, slovenščina, Učni načrt 2018).
- Zanesljivost preizkusa je bila dosežena z natančno izdelanimi postopki priprave preizkusov in kriteriji vrednotenja odgovorov ter s številom različnih tipov nalog, ki so vsebovale različne zahtevnostne ravni znanja.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

- Objektivnost preizkusov se kaže v vrednotenju, kar je povezano z različnimi tipi nalog. Naloge izbirnega tipa so imele višjo objektivnost, zagotovljena pa je bila tudi objektivnost pri nalogah, kjer so učenci sami oblikovali odgovor. Pri tem so bila navodila za vrednotenje dovršena in niso dopuščala individualne interpretacije ocenjevalca.
- Preizkus je vseboval naloge, s katerimi smo merili raznoliko znanje z različno zahtevnimi nalogami. S tem je bila oblikovana ustrezna občutljivost preizkusa.

Priprava na preizkus je potekala po določenih postopkih, ki so v skladu z zakonskimi akti in navodili za izvedbo, ki jih opredeli Državna komisija za vodenje NPZ. Nepristranskost izvedbe preizkusa se je nanašala na učence, saj so imeli vsi enake možnosti pri reševanju nalog. V raziskavo so bili vključeni učenci 3. razredov, ki so reševali preizkus 60 minut brez odmora, znanje pa se je preverjalo v pisni obliki. Rešene preizkuse so vrednotili učitelji po točno določenih merilih za vrednotenje preizkusov.

5 REZULTATI Z INTERPRETACIJO

Spodnja preglednica prikazuje povprečno število doseženih točk na poskusnem nacionalnem preizkusu znanja učencev ob koncu 3. razreda pri predmetu iz slovenščine ter standardni odklon pri dosežkih v šolskem letu 2018/19 in 2020/21. Podatki so predstavljeni na nacionalnem nivoju, za šolo in za preučevani razred. Analiza rezultatov v šolskem letu 2018/19 kaže, da so učenci pri predmetu iz slovenščine na nacionalni ravni dosegli 71,32 % povprečno število točk. Boljši od tega je bil ta odstotek v dosežkih na preučevani šoli, saj so učenci dosegli 81,38 % povprečnega števila točk. Še višji pa je bil odstotek v dosežkih posameznega oddelka na preučevani šoli, saj so učenci dosegli 85,6 % povprečno število točk pri preizkusu iz slovenščine. Razpršenost rezultatov je večja na nacionalni ravni kot na ravni šole. Analiza rezultatov v šolskem letu 2020/21 kaže, da so učenci pri predmetu iz slovenščine na nacionalni ravni dosegli 52,4 % povprečno število točk. Boljši od tega je bil odstotek v dosežkih na preučevani šoli, saj so učenci dosegli 66,07 % povprečnega števila točk. Še višji pa je bil odstotek v dosežkih posameznega oddelka na preučevani šoli, saj so učenci dosegli 73,09 % povprečno število točk pri preizkusu iz slovenščine. Razpršenost rezultatov je večja na nacionalni ravni kot na ravni šole.

Preglednica 2: Dosežki učencev vključenih v poskusno nacionalno preverjanje znanja ob koncu 3. razreda v šolskih letih 2018/19 in 2020/21 na nacionalni ravni, na ravni šole in na ravni razreda

Poskusno nacionalno preverjanja znanja iz slovenščine leta 2019		
Št. učencev	Povp. št. % točk	Stand. odklon
Podatki za Slovenijo	71,32	20,06
Podatki za šolo	81,38	15,74
Podatki za razred	85,6	
Poskusno nacionalno preverjanja znanja iz slovenščine leta 2021		
Podatki za Slovenijo	52,4	24,15
Podatki za šolo	66,07	21,68
Podatki za razred	73,09	

* Podatki za Slovenijo in šolo so pridobljeni iz Državnega izpitnega centra (2019 in 2021), podatki za razred so pridobljeni na preučevani šoli v osrednjeslovenski regiji (šolski leti 2018/19 in 2020/21)

Ugotovitve raziskave kažejo, da je bilo slovensko povprečje na poskusnem nacionalnem preverjanju znanja učencev ob koncu 3. razreda pri predmetu iz slovenščine v letu 2019 zelo visoko, tj. 71,32 % povprečnega števila točk. Nižje povprečje je bilo na nacionalni ravni pri predmetu iz slovenščine v letu 2021, tj. 52,4 %, pri čemer se kaže primerjalna razlika med letoma 2019 in 2021 za 18,92 % povprečnega števila točk. Podatki dosežkov na ravni šole kažejo, da je bilo povprečje na poskusnem nacionalnem preverjanju znanja učencev ob koncu 3. razreda pri predmetu iz slovenščine v letu 2019 zelo visoko, tj. 81,38 % povprečnega števila točk, nižje povprečje pa je bilo v letu 2021, tj. 66,07 %, pri čemer beležimo primerjalno razliko med letoma 2019 in 2021 za 15,31 % povprečnega števila točk. Podatki dosežkov na ravni razreda kažejo, da je bilo povprečje na poskusnem nacionalnem preverjanju znanja učencev ob koncu 3. razreda pri predmetu iz slovenščine v letu 2019 zelo



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

visoko, tj. 85,06 % povprečnega števila točk, nižje povprečje pa je bilo v letu 2021, tj. 73,09 %, pri čemer beležimo primerjalno razliko med letoma 2019 in 2021 za 11,97 % povprečnega števila točk. Ugotovitve dosežkov kažejo, da je bilo na poskusnem nacionalnem preverjanju znanje učencev ob koncu 3. razreda pri predmetu iz slovenščine v letu 2019 višje na šolski ravni kot na slovenski ravni za 10,06 % povprečnega števila točk. Razliko v znanju na poskusnem preverjanju beležimo tudi na razredni ravni, kar pomeni, da je razlika v primerjavi s šolsko ravnjo za 4,22 % povprečnega števila točk, v primerjavi s slovenskim povprečjem pa za 17,4 % povprečnega števila točk. Ugotavljamo, da je bilo izobraževalno delo učiteljev in znanje učencev na ravni razreda in na ravni šole pri predmetu iz slovenščine kakovostno in uspešno. Primerjava dosežkov za leti 2019 in 2021 kaže, da se večja razlika v znanju učencev, ki je merjeno na poskusnem nacionalnem preverjanju znanja ob koncu 3. razreda pri predmetu iz slovenščine tako na ravni šole v primerjavi s slovenskim povprečjem kot na ravni razreda v primerjavi s šolo in slovenskim povprečjem (Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja 2019 in 2021). Ugotovitve dosežkov kažejo, da je bilo znanje na poskusnem nacionalnem preverjanju znanja učencev ob koncu 3. razreda pri predmetu iz slovenščine v letu 2021 višje na šolski ravni kot na slovenski ravni za 13,67 % povprečnega števila točk. Razliko v znanju na poskusnem preverjanju beležimo tudi na razredni ravni, kar pomeni, da je razlika v primerjavi s šolsko ravnjo za 7,02 % povprečnega števila točk, v primerjavi s slovenskim povprečjem pa za 20,69 % povprečnega števila točk. Ugotavljamo, da je bilo izobraževalno delo učiteljev in znanje učencev na ravni razreda in na ravni šole pri predmetu iz slovenščine kakovostno in uspešno.

Besedilo pri poskusnem nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine v letu 2019 je bilo razdeljeno na dva dela. Prvo besedilo je bilo umetnostno v obsegu nekoliko manj kot pol strani in z eno slikovno podporo v obsegu pol strani. Drugo besedilo je bilo neumetnostno, ki se je tematsko povezovalo s prvim besedilom. Analiza preverjanja znanja ni kazala večjih odstopanj pri reševanju nobene naloge. Pokazala se je razpršenost napak po posameznih nalogah, nikjer pa ni bilo zaznani nepravilnosti, ki bi nakazovale, da bi učenci reševali določeno nalogo z večjimi pomanjkljivostmi ali v celoti narobe. Naloge preverjanja znanja so se v letu 2021 navezovale na eno izhodiščno besedilo, ki je bilo napisano v obsegu strani in pol, ter je vsebovalo dve ilustraciji. Analiza dosežkov je pokazala, da so učenci uspešno reševali tipe nalog, ki zahtevajo obkroževanje, kratko označevanje ali izpis kratkih podatkov,



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

težje pa so reševali naloge, ki zahtevajo samostojno pisanje z vključevanjem pravopisnih zmožnosti. Analiza preučevanega razreda je pokazala, da so učenci pri dveh nalogah dosegali nižje število točk. Izstopa naloga, kjer so morali učenci z upoštevanjem dane ilustracije napisati dve povedi in vanje vključiti štiri podatke, ki so bili povezani z ilustracijo. Zaradi črno bele ilustracije so učenci težje prepoznavali podrobnosti, ki so bile pomembne pri sestavljanju povedi. Dodatno ugotavljamo, da učenci po prebranem besedilu manj uspešno prepoznavajo sporočilno vrednost besedila, kljub temu da je to učni cilj drugega in tretjega razreda pri obravnavi besedil. Sklepamo, da tovrstne naloge učencem te starosti predstavlja izziv. Tako na šolski kot razredni ravni ugotavljamo, da je treba krepiti zahtevnost tekočega branja in branje z razumevanjem ter branju in pisanju nameniti še več pedagoške pozornosti. Dodatno ugotavljamo, da je treba v šoli nadaljevati z izvajanjem različnih vrst besedilnih nalog, v katere so vključene različne zahtevnostne ravni, kar se je pokazalo kot ključna vrzel pri preverjanju znanja.

6 ZAKLJUČEK

Namen raziskave je bil na podlagi dobljenih dosežkov preučiti, ali bi bilo treba izboljšati poučevalno prakso, ki bi pri predmetu slovenščine zagotavljala kakovostno znanje učencev ob koncu prvega izobraževalnega obdobja. Dosežki kažejo, da učenci preučevane šole ob koncu 3. razreda dosegajo, celo presegajo, cilje in standarde znanja iz slovenščine. Učenci 3. razredov preučevane šole so bili v letih 2019 in 2021 pri reševanju nalog poskusnega nacionalnega preverjanja znanja iz slovenščine nadpovprečno uspešni, saj so bili v obeh letih nad slovenskim povprečjem, s čemer so izkazali kontinuirano kakovostno znanje. Cilj raziskave je bil preučiti dosežke učencev tako na razredni kot na šolski ravni v primerjavi s slovenskim povprečjem na poskusnem nacionalnem preverjanju znanja ob koncu 3. razreda iz predmeta slovenščine, da bi lahko ugotovili dolgoročnost učinka začetnega opismenjevanja po Modelu IMO-1. Ker v dveh različnih šolskih letih beležimo kontinuiteto dosežkov iz slovenščine, v drugem letu celo višjo, sklepamo, da preučevana metoda začetnega opismenjevanja po Modelu IMO-1 doprinese h kakovostnemu razvijanju pismenosti v prvem vzgojnem-izobraževalnem obdobju. Seveda se zavedamo, da na razvijanje pismenosti vplivajo tudi drugi dejavniki, a kot kaže, je lahko metoda opismenjevanja eden izmed temeljnih dejavnikov, ki doprinese k uspešnemu znanju učencev pri predmetu iz slovenščine v

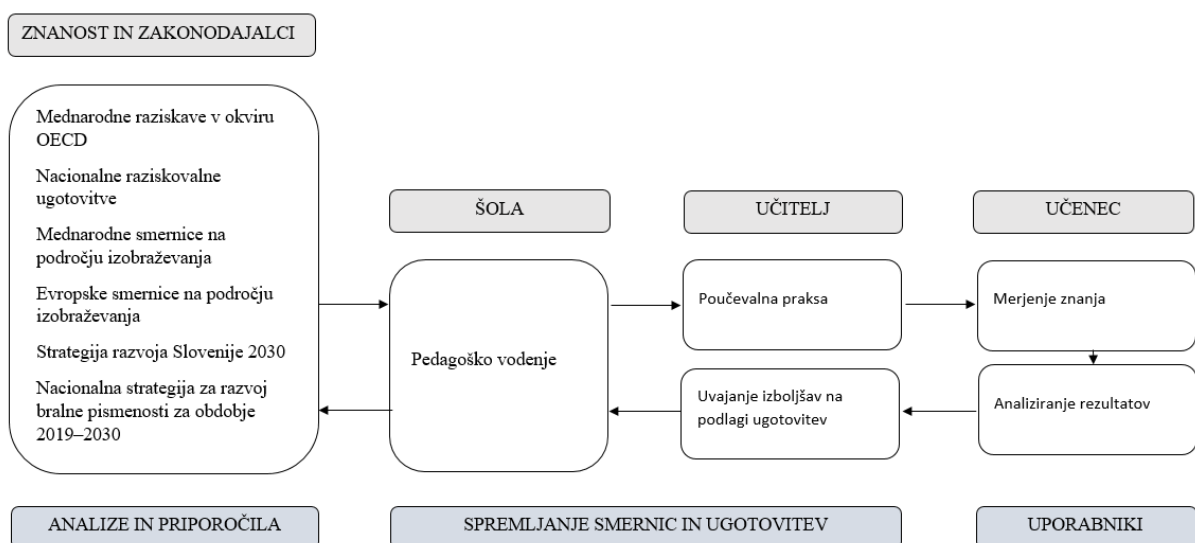


2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Ob tem je smiselno opozoriti na Model mreženja (Grom 2021b), ki upošteva različne dejavnike, ki pripomorejo k višjim dosežkom na področju pismenosti.

Kar zadeva aplikativen pomen raziskave, se ta izraža v kontekstu povratne informacije učencem (staršem), učiteljem, šoli in državi (Državne komisije za vodenje nacionalnega preverjanja znanja 2019 in 2021), saj lahko na podlagi izsledkov vsi udeleženci spremljajo učni napredek učencev. Dodatno lahko učitelji analizirajo kakovost uporabljene pedagoške prakse, ki je osnova za izboljšave ali pa za potrditev uspešnega dela. Dobljeni dosežki na ravni šole so v skladu z izhodišči Evropske komisije (European Commission 2017), ki si s svojimi smernicami prizadeva, da bi znižala raven slabo pisane evropske populacije na 5 %. Žal Evropska komisija zastavljenega cilja do leta 2020 ni dosegla, zato so primeri učinkovitih metod, ki vplivajo na kakovostno razvijanje pismenosti toliko bolj pomembni za učence, šolo in našo državo, ki je del evropskega prostora. Dosežki raziskave so v kontekstu Strategije razvoja Slovenije 2030 (Šooš 2017), ki nagovarja pedagoške delavce k učinkoviti in kakovostni pedagoški praksi na področju pismenosti, saj se snovalci strategije zavedajo temeljnega pomena dobro pisane populacije v kontekstu posledic, ki se nanašajo na finančne in gospodarske koristi. Dodatno se je pokazal pomen kakovostnega začetnega opismenjevanja, ki nosi trajne učinke na kakovostno znanje, kar je v korelaciji z Nacionalno strategijo za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 (2019), ki pedagoške delavce nagovarja k strokovni odličnosti in odgovornosti do razvijanja pismenosti. Strategija poudarja, da so pomembne vse ravni v izobraževalnem sistemu in da se morajo med seboj nadgrajevati in dopolnjevati. Z dosežki v raziskavi smo pokazali tudi pomen načela vertikalne povezanosti znotraj predmeta, ki se nanaša na nadgradnjo ciljev v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju pri slovenščini. Iz podatkov Državne komisije za vodenje nacionalnega preverjanja znanja (2019 in 2021) lahko razberemo, da so učenci izkazali odlično znanje, ki je visoko nad povprečjem nacionalne ravni tudi pri matematiki. Ob tem lahko sklepamo, da so visoki dosežki pri slovenščini v pozitivni korelaciji z matematiko, ob čemer lahko rečemo, da smo zadostili tudi načelu horizontalne povezanosti opredeljene v smernicah za nove učne načrte. Prikazani dosežki raziskave so lahko izhodišče za razmišljanje o upravičenosti večje uporabe integrativne metode začetnega opismenjevanja v osnovni šoli, saj začetno opismenjevanje po Modelu IMO-1 ponuja dobro začetno bralno-pisalno osnovo učencem v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Na podlagi izpostavljenih izhodišč in raziskovalnih rezultatov v raziskavi, smo oblikovali *Krožni model soodvisnosti sodelujočih akterjev v edukacijskem prostoru v vlogi slehernega posameznika za dvig pismenosti* (Shema 1). Model je razdeljen na tri večje enote: (i) analize in priporočila, (ii) spremljanje smernic in ugotovitev ter (iii) uporabnike. V prvo enoto so vključene raziskovalne ugotovitve na mednarodni in nacionalni ravni, kar vpliva na oblikovanje nacionalnih izobraževalnih smernic in strategij, ki so temeljnega pomena za oblikovanje izhodišč učnega načrta za pedagoške prakse. Prva enota vpliva na drugo enoto, v kar je vključeno pedagoško vodenje ravnateljev in poučevalne prakse učiteljev. Druga enota je povezana s tretjo enoto, v katero so vključeni učenci, ki s pomočjo učiteljev pridobivajo formalno znanje. Učitelji dosežke znanja učencev vrednotijo in analizirajo, s tem pa dobijo povratno informacijo o njihovem doseženem znanju in o svojem delu, ki so ga opravili. Na ta način lahko ugotovijo, kje so vrzeli, katerim vsebinam, oblikam in metodam dela je treba v poučevalni praksi dati prednost ali povečati poučevalno pozornost, katere naloge učencem predstavljajo težave itn. Pridobljene informacije o znanju učencev predstavljajo izhodišča za razmišljanja in strokovna ravnanja pedagoškim vodjem, ki skrbijo za vertikalno vez na določenih predmetnih področjih in usmerjajo strokovne delavce k aktivnostim za zmanjšanje učnih vrzeli. Pridobljene informacije so temeljnega pomena za raziskovalce in snovalce edukacijske politike, saj prav oni usmerjajo izobraževalni prostor na slovenski in evropski ravni. Krožna soodvisnost vseh sodelujočih v edukacijski shemi kaže na pomembno vlogo slehernega posameznika, brez katerega ne moremo oblikovati kakovostne edukacijske poti.



Shema 1: *Krožni model soodvisnosti sodelujočih akterjev v edukacijskem prostoru v vlogi slehernega posameznika za dvig pismenosti*



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Pomembno je, da se oblikovalci edukacijskih politik, vodstvene strukture šol in pedagoški delavci zavedajo temeljnih znanj, ki doprinesejo k napredku in kakovosti znanja, ter strmiijo k izboljšavam in novostim, ki jih prinašajo sodobna raziskovalna spoznanja. V skladu z mednarodnimi in nacionalnimi smernicami ter novimi raziskovalnimi dognanji se bomo morali vsi sodelujoči v izobraževalnem sistemu zavzemati za ustrezne pedagoške prakse, ki vplivajo na kakovostno znanje učencev. Šola prihodnosti naj bi upoštevala in vključevala najsodobnejša izhodišča, pri čemer bomo morali na visoko raven povzdigniti Gabrovo misel (2006), ki pravi, da je treba razvijati etos naklonjen učenju z vloženim trudom in delom, pri čemer je treba krepiti zavedanje, da je nezahtevna šola slaba šola in slaba popotnica za učni uspeh, še posebej, če razmišljamo o kakovostni šoli 21-tega stoletja.

Viri in Literatura

Bole, Velimir, Jere, Žiga, Rebec, Peter, 2016: *Učinkovitost sistema izobraževanja v Sloveniji*. Ljubljana: Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije.

Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja, 2019: *Izhodišča nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja, 2021: *Izhodišča nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli*. Ljubljana: Državni izpitni center.

European Commission, 2017: *Communication on School development and excellent teaching for a great start in life*. Brussels, 30. 5. 2017. COM (2017) 248 final: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/EN/COM-2017-248-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF>. (Dostop 30. 10. 2022)

Gaber, Slavko, 2006: *Zakaj Finci letijo dlje?* Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.

Grom, Katarina, 2019: Vpliv integrativne metode začetnega opismenjevanja na bralne dosežke. Žagar, Igor Ž. in Mlekuž, Ana (ur.): *RAZISKOVANJE v vzgoji in izobraževanju: mednarodni vidiki vzgoje in izobraževanja*. 4. znanstvena konferenca. Zbornik povzetkov. Ljubljana: Pedagoški inštitut. 131–132.

Grom, Katarina, 2021a: Hkratno opismenjevanje s tiskanimi črkami – sodobna metoda začetnega opismenjevanja. Orel, Mojca, Brala-Mudrovčič, Jasminka in Miletić, Josip (ur.): *Novi izzivi današnjega časa – priložnosti za vključevanje inovativnih rešitev v izobraževanje 21. stoletja*. Ljubljana. 478–491.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Grom, Katarina, 2021b: Pomen mreženja pri razvijanju (pred)opismenjevalnih spretnosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 49/2. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 5–19.

PISA 2018 (2020). *Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2018*. Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk. Ljubljana: Pedagoški inštitut: <https://www.pei.si/wp-content/uploads/2020/06/PISA_2018_Izhodisca_bralne_pismenosti.pdf>. (Dostop 1. 11. 2022)

Marjanovič Umek, Ljubica, Fekonja, Urška. in Hacin Beyazoglu, Kaja, 2019: Dodatni program za spodbujanje zgodnje pismenosti v vrtcu: kratkoročni in dolgoročni učinki. *Sodobna pedagogika* 3. 10–23.

Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030, 2019. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

OZN, 2022: *About the 2022 UN Transforming Education Summit*. <<https://www.un.org/en/transforming-education-summit/about>>. (Dostop 1. 12. 2022)

Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2018: El. izdaja. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rojc, Jasna in Slivar, Branko (ur.), 2022: *Izhodišča za prenavo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ropič, Marija, 2016: Zmožnost zaznavanja začetnih in končnih glasov v nezložnih in večzložnih besedah. *Didactica Slovenica* 31/1. 44–54.

Schellander, Anton, 1992: Aktualna vprašanja pouka začetnega branja in pisanja: Hkratno pridobivanje velikih in malih črk. Kozinc, Alenka (ur.): *Sodobne oblike opismenjevanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport. 9–20.

Šooš, Timotej idr. (ur.), 2017: *STRATEGIJA razvoja Slovenije 2030*. Ljubljana: Služba vlade Republike Slovenije za razvoj in evropsko kohezijsko politiko.

UNESCO, 2022: *The turning point: Why we must transform education now*: <<https://www.unesco.org/en/articles/turning-point-why-we-must-transform-education-now>>. (Dostop 4. 12. 2022)



**URESNIČEVANJE SKRITEGA KURIKULUMA PRI DELU Z UČENCI Z
AVTIZMOM
IMPLEMENTATION OF THE HIDDEN CURRICULUM WHEN WORKING WITH
PUPILS WITH AUTISM**

Jasna Hude

Center za sluh in govor Maribor, jasna.hude@csgm.si

Izvleček

Kot učiteljica otrok z avtizmom, vključenih v Prilagojen program z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami, se pogosto sprašujem »*kakšna mora biti šola, da bomo v prihodnosti lahko rekli, da je kakovostna*«. Kakovostna predvsem v smislu opolnomočenja otrok z motnjo avtističnega spektra za samostojno življenje. Otroci z avtizmom se namreč na tem področju spopadajo z množico izzivov. Pri delu ne sledim slepo napisanemu učnemu načrtu. Svoje učence stalno spodbujam in jih usmerjam k učenju ter ustvarjanju in pridobivanju novih veščin, izkušenj ter spretnosti. Tako jim nudim varno, predvidljivo in spodbudno učno okolje. V prispevku bom predstavila oblike in metode dela, ki jih z učenci z avtizmom izvajam pri pouku in drugih dejavnostih.

Ključne besede: avtizem, opolnomočenje za samostojno življenje, skriti kurikulum, spodbudno učno okolje

Abstract

As a teacher of children with autism included in an adapted program with an equivalent educational standard for children with autistic disorders, I often ask myself: "What should a school be like so that in the future we will be able to say it is of high quality?" Quality school above all empowers children with autism spectrum disorders to live independently, which is the field where they face many challenges. I do not blindly follow a written curriculum at work. I constantly encourage and guide my pupils to learn and create and acquire new skills and experiences. In this way, I offer them a safe, predictable and stimulating learning environment. In the paper, I will present the forms and methods of work that I implement in lessons and other activities with students with autism.



Keywords: autism, empowerment for independent living, hidden curriculum, stimulating learning environment

1 UVOD

Sem učiteljica otrok z motnjo avtističnega spektra (v nadaljevanju MAS), ki so vključeni v prilagojen program z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z MAS. Zaradi ovir, težav in motenj, s katerimi se učenci med šolanjem srečujejo, potrebujejo posebne, njim prilagojene pristope.

Kmalu po tem, ko sem začela poučevati otroke z MAS sem ugotovila, da zgolj učni načrt ne zadostuje. Poleg formalnega znanja, ki naj bi jim ga šolanje dalo, potrebujejo otroci z MAS pomoč na:

- področju socialne komunikacije in socialne interakcije,
- vedenja, interesov in aktivnosti (Žgur, 2019).

Otroci z MAS potrebujejo pomoč, da bi lahko razumeli, kaj se dogaja, kakšna so pravila igre, kako se lahko vključijo in sodelujejo, kako naj počakajo, da pridejo na vrsto. To je skriti kurikulum, ki je za nevrotipične otroke spontan in se ga naučijo avtomatično, otroci z MAS pa za razumevanje potrebujejo natančna navodila, da ga lahko razumejo in uporabljajo.

Moj cilj pri delu z otroki z MAS je iskanje načinov, kako jim pomagati, kako izboljšati njihovo počutje (nenasilna komunikacija), kako jim približati »ta čudni svet«, da ga bodo lažje razumeli in se vanj vključili s čim manj stresa.

S prispevkom želim prikazati načine, kako otroke z avtizmom učiti veščin, ki jih opolnomočijo za samostojno življenje. Na začetku bom podala teoretična izhodišča, ki so izjemnega pomena za delo, v nadaljevanju pa nekaj praktičnih primerov, ki otrokom učinkovito pomagajo in jih pripravljajo za čim bolj samostojno življenje.

2 TEORETIČNA IZHODIŠČA O AVTIZMU

Strokovnjaki danes avtizem pojmujejo kot »nevrolško razvojno motnjo, ki se kaže v verbalni in neverbalni komunikaciji, tipičnih vedenjskih motnjah ter nenormalni čustveni socialni odzivnosti. (Patterson 2009: 5).

Za osebe z MAS bi lahko rekli, da živijo v svojem svetu. V tem svetu so na osnovi lastnih interesov oblikovali svoja pravila in svoje vzorce navad. Ta svet jim daje občutek varnosti in je zanje smiseln. Kakor hitro želimo poseči vanj, se pogosto neprimerno odzovejo. Razlog za neprimerne odzive je v preobčutljivosti senzornega sistema. Osebe z avtizmom se nam zdijo čudne in njihova dejanja nelogična. Prav tako se naša dejanja zdijo čudna in nelogična njim.

Osebe z avtizmom imajo težave na mnogih področjih. Nekatera od njih bom opisala v nadaljevanju.

2.1 SOCIALNO VEDENJE

Socialno vedenje se oblikuje skozi obdobje socializacije. Nevrotični posamezniki norme in vrednote, ki veljajo v nekem okolju ponotranjamo spontano. Že kot otroci iščemo stik z drugimi (Bales, 2014). Pri osebah z MAS pa je socialni razvoj drugačen.

Osebe z MAS:

- razvijejo svoj način vedenja, ki ne sledi večinskim pravilom in vzorcem in ne temelji na logičnem razmišljanju;
- svojo drugačnost pogosto podkrepijo z neustrezno neverbalno komunikacijo: zijajoč pogled, neodzivanje, drugačna hoja in gibi ... (Whitaker, 2001);
- ne razumejo nenapisanih pravil;
- glasno komentirajo, pri čemer sogovornika postavijo v neprijeten položaj.

Zaradi teh značilnosti se zdi njihovo vedenje uporniško in ekscentrično. Pravila vedenja jim je treba pojasniti in v naslednjih situacijah se jih strogo držijo.

Osebe z MAS imajo težave s socialno interakcijo. Večinoma imajo malo stikov z drugimi ljudmi. Vanjo vstopijo le, če kaj želijo. Težko sklepajo prijateljstva in jih pogosto tudi ne iščejo.



2.2 KOMUNIKACIJA

Za osebe z MAS je značilen zakasnel razvoj govora. Tudi pozneje imajo velike težave z govorom: ne poznajo stavčne strukture, težave imajo pri skladnji, uporabljajo samo moški spol ... Veliko otrok z avtizmom odlično obvlada angleščino, imajo pa velike težave pri sporazumevanju v maternem jeziku. Razlog za to so računalniške igrice in risanke, ki jih otroci spremljajo od zgodnjega otroštva. Pri pouku in igri ter drugih aktivnostih jih nenehno spodbujam h govoru v maternem jeziku.

Pri komunikaciji ločimo verbalno in neverbalno komuniciranje. »Verbalni govor bolje prenaša sporočila o zunanjem svetu, nas bolje informira, nam daje napotke za ravnanje. Neverbalna sporočila pa bolje služijo pri sporočanju osebnih občutij, čustev ter medosebnih odnosov in razmerij.« (Ule 2009: 170).

2.2.1 VERBALNA KOMUNIKACIJA

Značilnosti govora oseb z MAS:

- zelo nizek ali visok ton glasu,
- natančen in monoton govor,
- nerazumevanje frazemov, šal in skritih pomenov,
- pojav mutizma pri 25 do 40 odstotkih oseb z avtizmom. (Žagar 2012:100).

2.2.2 NEVERBALNA KOMUNIKACIJA

Osebe z MAS ne razumejo neverbalnih odzivov in se ne odzivajo nanje. Pri sporazumevanju jih skoraj ne uporabljajo, saj ne razumejo njihovega pomena. Ne prepoznajo izražanja čustev, obrazne mimike in gest, ki so za nas samoumevne. Tega jih moramo naučiti. Pri njih le redko opazimo obrazno mimiko. Zanje sta značilni omejena uporaba kretenj in nerodna mimika obraza.

2.3 SENZORIČNA PREOBČUTLJIVOST

Osebe z MAS imajo težave na področju zvoka, dotika, okusa in teksture hrane, vonja, vida (slika 1). Na tem področju potrebujejo veliko razumevanja in individualnih pristopov.



Slika 1: Senzorična preobčutljivost oseb z MAS

2.4 ODPOR DO SPREMEMB

Značilnost avtistične motnje je obsesivna želja po rutini. Rutina v vsakdanjem življenju je dobra, ob njej smo boljši, daje nam občutek varnosti. A vsakdo med nami ima željo po spremembah in doživljanju novih stvari, ki življenje popestrijo. Za osebe z MAS je rutina nujno potrebna, tako v okviru pouka kot tudi zunaj šole, doma. Rutina jim predstavlja udobje in občutek varnosti. Vsaka sprememba jim povzroča nelagodje in nezaželena vedenja. Zelo pomembno je, da otroke z avtizmom navajamo na spremembe, a morajo biti le-te dobro premišljene in načrtovane skupaj z njimi.

3 PRAKTIČNI PRIMERI URESNIČEVANJE SKRITEGA KURIKULUMA

Koncept skritega kurikulumu temelji na spoznanju, da učenci vsebine, ki so lahko del formalnega izobraževanja ali pa tudi ne, usvojijo v šoli.

Čeprav takšna pričakovanja niso izrecno zapisana, je skriti kurikulum neizrečeno spodbujanje in uveljavljanje določenih vedenjskih vzorcev, strokovnih standardov in družbenih prepričanj med krmarjenjem po učnem okolju (Miller & Seller, 1990).



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Skriti kurikulum na splošno vsebuje vsebine, ki vplivajo na družbene interakcije, uspešnost v šoli ter na zdravje in dobro počutje. Vključuje določena nenapisana pravila, npr. uporabo slenga in metafor, smisel za humor, govorico telesa ... Vse to je za nevrotične posameznike nekaj samoumevnega in se vzpostavi spontano. Učenci z MAS pa se tega morajo naučiti.

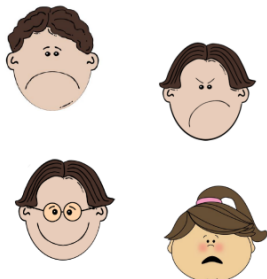
Njihovi možgani so seveda drugačni, a kljub temu zmorejo procesirati skriti kurikulum. Kot njihova učiteljica jim pri šolskih in tudi zunajšolskih dejavnostih dajem praktične nasvete glede »skritih socialnih potreb« ter poudarjam, kako pomembno je, da postanejo del njihovega vsakdanjega življenja. Menim, da je pri poučevanju skritih vsebin bistveno spoštovanje posameznikovega razmišljanja in načina dojemanja ter sprejemanja sveta. Moj cilj je izboljšanje življenja otrok z MAS.

3.1 PREPOZNAVANJE IN IZRAŽANJE ČUSTEV

Čustva so še posebno pomembna pri socialnem učenju. Šele, ko bomo prepoznali lastna čustva, bomo lahko prepoznali čustva pri drugih. Otroci z MAS pogosto doživljajo čustveno zmešnjavo. Ne vedo, kaj se z njimi dogaja, ne znajo se primerno izraziti in ob tem doživljajo stisko. Zato se učimo spoznavati čustva in se ob nekem čustvu primerno izraziti. V ta namen uporabljamo kartice z obrazy, ki izražajo čustva. Kadar se učenec čustveno odzove na neko situacijo, ga spodbujam k temu, da poskusi opisati kako se počuti in kaj ga je pripeljalo do tega. Posamezna čustva spoznavamo in obravnavamo postopoma in po korakih. Na začetku in na koncu vsake aktivnosti otroke povprašam po počutju.

Nekaj vaj za učenje obvladovanja in izražanja čustev (*nekateri aktivnosti so prilagojene na osnovi knjige Moje supermoči, avtorice Karmen Mandl*)

Besede poveži z obrazi spodaj.



V zvezek napiši čustvo, ki ga čutiš zdaj -
VESELJE, ŽALOST, STRAH, JEZA.

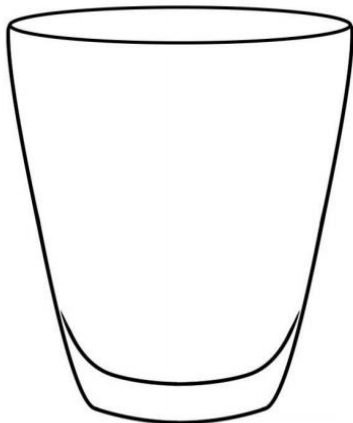
Slika 2: Vaja za prepoznavanje čustev

KOZAREC POČUTJA

Barvaj spodnji kozarec tako, da bo prikazoval, kako se počutiš v tem trenutku. Katerega počitja je več? Katerega manj?

Na prazne črte napiši še druge občutke in jim dodeli barvo.

RUMENA – VESELJE RDEČA – JEZA ZELENA – STRAH MODRA – ŽALOST
VIOLETNA – PRENEČENJE ORANŽNA – NESIGURNOST



Slika 3: Vaja »kozarec počutja«

- **ŠKATLA DOBREGA POČUTJA:** Vsak učenec je izdelal škatlo za dobro počutje. Uporabi jo, kadar se slabo počuti ali se želi umiriti. Pri pouku LUM so škatlo za čevlje okrasili po svojih željah. Napolnili so jih s predmeti, ki jih imajo radi. Kadar so žalostni, jezni ali kadar jim je dolgčas posežejo po vsebini škatle s ciljem, da bi se bolje počutili. Vsebine so zelo različne: fotografije hišnih ljubljencev, plišaste igrače, najljubše knjige, ogledalo za pačenje, plastelin, lutke ...

- **MEČKANJE IN TRGANJE:** V učilnici imamo stare revije. Ob slabem počutju, predvsem jezi, se učenec umakne v miren kotiček in dobi navodilo, da iz revije iztrga list, ga zmečka in vrže v koš. Liste lahko tudi natrga na manjše koščke. Mečka in trga dokler se ne počuti bolje.
- **SPROŠČANJE ČUSTEV V NARAVI:** Veliko časa preživimo v naravi. Kadar je mogoče se odpravimo na bližnji travnik ali v gozd. Tam lahko otroci sprostijo svoja čustva. Nekateri na vse grlo kričijo, drugi se glasno smejujejo, tretji skačejo ali plešejo. Zelo radi imajo igro v paru, ko eden od učencev dela smešne obraze, drugi pa se mu ne sme smejeti.
- **UMIRJANJE OB POMOČI OKUSA:** Otroci so pozorni na to, kar jedo. Tudi uživanje v hrani in pozornost na to, kar se dogaja, jih zelo umiri. Posedejo se za svoje mize. Zaprejo oči. Vsakemu ponudim npr. košček sadja, košček čokolade ... Najprej poskušajo ugotoviti kaj imajo na dlani. Odprejo oči in hrano opazujejo in tipajo ter ob tem glasno opisujejo. Morajo se delati, kot, da hrano vidijo prvič. Hrano povohajo. Povedo, ali je vonj prijeten. V naslednjem koraku hrano položijo na jezik. Spet poročajo o občutku. Na koncu hrano počasi žvečijo. Počakajo, da okus napolni njihova usta. Povedo, kako se počutijo.

3.2 URJENJE SOCIALNIH KOMPETENC V KONKRETNI SITUACIJI

Otroci z MAS so zelo šibki na področju socialnih veščin. Razlog za to ni samo v delovanju njihovih možganov. Zaradi specifičnosti na področju vedenja so otroci z avtizmom tudi v domačem okolju pogosto izključeni iz aktivnosti, ki so izrednega pomena za njihov razvoj. Da bi se izognili neprimernim čustvenim odzivom in reakcijam okolice, starši otroke premalo vključujejo v zanj pomembne dejavnosti: igra z vrstniki, obisk trgovin in restavracij, obisk kinodvoran, gledališč. Starše spodbujam, da otroke vključujejo in jih tako pripravljajo na življenje.

Pri svojem delu z učenci se trudim, da jih kar najbolj vključujem v aktivnosti, ki na prvi pogled ne sodijo v šolo. Življenjskih veščin jih učim že med poukom (med drugim veliko kuhamo, pri čemer so otroci zelo veščji in postajajo vedno bolj samostojni), hkrati pa naučeno znanje utrjujemo »na terenu«. Pred vsako dejavnostjo ponovimo pravila, ki jih je treba upoštevati, načine, kako se v posamezni situaciji vesti. Otroci se naučijo strpnega čakanja v koloni, plačevanja računov, vljudnega pogovarjanja, branja jedilnih listov, naročanja jedi, interakcije s tujci, reagiranja v njim neznanih situacijah in novih okoliščinah.



3.3 NEKAJ DEJAVNOSTI

- Nakupovanje za pouk gospodinjstva ali kuharskega krožka: pred vsako učno uro skupaj z učenci določimo jed, ki jo bomo pripravili, in napišemo nakupovalni listek. Skupaj se odpravimo v trgovino, učenci iščejo živila s seznama, na koncu sami plačajo. Pri tem jih samo opazujem in po potrebi usmerjam.
- Vožnja z mestnim avtobusom.
- Obisk razstave.
- Obisk restavracije.
- Neformalna druženja otrok in staršev v popoldanskem času.
- Dvodnevni poletni tabor.

Dejavnosti so na prvi pogled videti povsem vsakdanje in običajne. Vendar ne za otroke z MAS. Oni se jih morajo naučiti in zanje poiskati prostor v svojem svetu.

4 ZAKLJUČEK

Uresničevanje skritega kurikulumja je zame kot učiteljico otrok z MAS velikega pomena. Otroci z avtizmom namreč poleg usvajanja znanj po formalnem učnem načrtu potrebujejo učenje znanj in veščin, ki jih drugi otroci usvojijo brez večjih težav in spontano. Pri delu z otroki vedno iščem možnosti, kako jih čim boljše in s čim manj stresa opremiti za življenje. Trudim se, da vse to počnejo v varnem in spodbudnem učnem okolju. Tudi vodstvo šole in starši imajo za izvajanje tovrstnih dejavnosti veliko posluha. Učenci pri dejavnostih uživajo, pripravljeni so sprejemati izzive, ki so zunaj njihovih okvirjev. Ob tem se zabavajo in se veselijo novih dogodivščin, v katerih svoje nove spretnosti tudi pokažejo.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Viri in literatura

Balles F., Robert, Parsons Talcot, 2013: Socialisation and Interaction Process. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315824307/family-socialization-interaction-process-talcot-parsons-robert-bales>. (10. 12. 2022)

Macedoni Lukšič, Marta, 2013: Zgodba o avtizmu. Delo: Sobotna priloga.

Mandl, Karmen, 2004: Moje supermoči odločanja in zaupanja vase. Pernica: Anksio.

Miller, James Pinckney, Seller, Wayne. 1990: *Curriculum, Perspectives and Practice*. Mississauga: Copp Clark Pittman.

Patterson, David, 2009: Avtizem: Kako najti pot iz tega blodnjaka. Ljubljana: Modrijan založba.

Ule, Mirjana, 2009: Psihologija komuniciranja in medosebnih odnosov. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Žagar, Drago, 2012: Drugačni učenci. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Žgur, Ema, Filipčič, Tjaša, 2019: Aktivnosti v naravi za razvoj gibalnih in funkcionalnih sposobnosti otrok z avtizmom. Ljubljana: Birografika Bori.



VPELJEVANJE MERSKIH PREDPON PREKO ZGODBE INTRODUCING MEASUREMENT PREFIXES THROUGH STORY

Maja Ilar

Osnovna šola Danile Kumar Ljubljana, ilarm@os-danilekumar.si

Izvleček

Fizike se drži sloves manj priljubljenega in zahtevnega predmeta. Po eni strani ga učenci doživljajo kot neuporabnega za vsakdanje življenje, po drugi strani priznavajo, da gre prav fizikom zahvala za vse večje udobje in zabavnost življenja. V želji približati te skrajne poglede na fiziko sem sestavila zgodbo, ki naj bi učencem fiziko približala, jim abstraktne in zahtevne vsebine prikazala v konkretniji obliki in omogočila učencem pridobljeno znanje uporabiti v vsakdanjem življenju.

Osredotočila sem se na poglavje o merskih enotah. Zgodba v obliki stripa govori o dečku in njegovih novih prijateljih – enotah iz različnih družin.

Zgodba je učencem omogočila, da so že poznano vsebino o enotah, videli v drugačni luči, kar je bilo nujno, da so pri že znanih besedah slišali pomembne, prej preslišane dele besed, ki so pravzaprav ključne informacije o pomenu velikosti enote.

Ključne besede: merski sistem, predpone, poučevanje preko zgodbe

Abstract

Physics has a reputation as a less popular and demanding subject. On the one hand, the students experience it as useless for everyday life, but on the other hand, they admit that they are physically grateful for the ever-increasing comfort and fun of life. In order to bring these extreme views of physics closer, I composed a story that should physically approach the student, show them abstract and challenging content in a more concrete form, and enable students to use the acquired knowledge in everyday life.

I focused on the chapter on units of measurement. The story in the form of a comic is about a boy and his new friends - units from different families.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

The story enabled the students to see the already known content about units in a different light, which was necessary for them to hear important, previously overheard parts of the word, which are actually key information about the meaning of the unit size.

Keywords: measurement system, prefixes, teaching through a story

1 UVOD

Učitelji smo v stalnem iskanju novih, boljših, učinkovitejših, zabavnejših ... oblik in metod poučevanja, s katerimi bi zadostili zahtevam učnih načrtov, učencem učne vsebine približali in osmislili ter informacije, ki jim jih predajamo, spremenili v trajno in uporabno znanje. V svoji učiteljski praksi se pogosto srečujem z več protislovji. S strani učencev so argumenti, da podajane znanja ne bodo nikoli v življenju rabili, nam učiteljem pa se zdi, kar jih učimo, življenjsko pomembno. Pogosto opazim, da o vsebini, ki za katero so bili pred kratkim ocenjeni z odlično oceno, danes ne bi dobili niti zadostne ocene. Ko učence pozivam in nagovarjam, naj se učijo med poukom, od njih večkrat slišim, da se v šoli pa res ne morejo učiti. Kot učiteljica, ki poučujem matematiko in fiziko, sem pogosto začudena, kako težko učenci znanje, pridobljeno pri matematiki, prenesejo v fiziko in obratno. Opaziti je tudi neuskkljenosti znotraj učnih načrtov. Naslednji odklon pokaže pričakovanje snovalcev šolskega sistema, ki pozivajo k čim več eksperimentiranja in čim manj računstva pri fiziki, prehod v srednjo šolo pa pokaže, da je uspešnost pri fiziki zelo pogojena z usvojenim proceduralnim matematičnim znanjem, podkrepjenim z razumevanjem. Vsi ti konflikti me ženejo k spremembam obstoječe prakse. S tem namenom je nastala zgodba v obliki stripa, s katero bi učencem približala zelo pomembno, a hkrati spregledano učno vsebino pri fiziki – merske predpone.

2 SISTEM MERSKIH ENOT IN DESETIŠKE PREDPONE

Sistem merskih enot v Republiki Sloveniji je določen z Zakonom o meroslovju (Uradni list RS, št. 26/05 – uradno prečiščeno besedilo) [1]. Zakon določa, da se v Republiki Sloveniji uporablja mednarodni sistem enot (Systeme International d'Unites, v nadaljnjem besedilu: SI), podrobnosti o enotah SI ter njihovi uporabi pa določa podzakonski predpis Odredba o merskih enotah (Uradni list RS, št. 26/01, 109/09 in 80/19) [2]. V odredbi so določene osnovne enote SI, njihove definicije, izpeljane enote in tudi predpone in njihovi simboli, ki se uporabljajo za določanje desetiških mnogokratnikov enot. Iz navedenega je razvidno, da se v



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Sloveniji ne uporablja merski sistem, ki bi bil lasten samo Sloveniji, pač pa usklajen mednarodni sistem. Uporaba Mednarodnega sistema enot SI izhaja iz Meterske konvencije (https://en.wikipedia.org/wiki/Metre_Convention [3]), ki je bila podpisana leta 1875. Slovenija je kot polnopravna članica k Meterski konvenciji pristopila leta 2016, po drugi strani pa je bila Avstro-Ogrska ustanovna članica in podpisnica, tako da se sistem enot SI na ozemlju Slovenije uporablja od njegove uveljavitve.

Predpóna SI je desetiška predpona, določena z mednarodnim sistemom enot, ki jo lahko pritaknemo osnovnim ali izpeljanim enotam SI. Uporabne so kot okrajšava za izražanje vrednosti, ki so bodisi dosti večje bodisi dosti manjše od osnovne enote. («Predpone SI», 2017). Vsaka predpona ima svojo oznako in določeno vrednost, ki je celoštevilska potenca števila 10. V osnovni šoli se učenci najpogosteje srečajo s predponami mili, centi, deci in kilo.

3 POJAVNOST MERSKIH ENOT IN DESETIŠKIH PREDPON V UČNIH NAČRTIH

Učni načrti, ki jih pripravlja Strokovni svet Republike Slovenije za izobraževanje, obsegajo napotke in navodila za izvajanje pouka posameznih predmetov v vseh devetih razredih osnovne šole. Poleg snovi, ki jo morajo v posameznem razredu usvojiti učenci, predlagajo tudi najrazličnejše oblike poučevanja, ki naredijo pouk bolj raznolik in zanimiv. Poseben poudarek je na eksperimentalnem in problemskem učenju v višjih razredih osnovne šole. (<https://www.gov.si teme/programi-in-ucni-nacrti-v-osnovni-soli/> [4]).

1. Učni načrt za matematiko

Merjenje se v učnem načrtu za matematiko v osnovni šoli pojavi že v 1. razredu, kjer je cilj, da »učenci ocenijo in primerjajo količine za dolžino, maso in prostornino ter te količine merijo z nestandardnimi enotami«, v 2. razredu pa tudi že s standardnimi enotami. Med minimalnimi standardi pa so enote prvič zapisane v 3. razredu, in sicer tako: »Učenec pozna osnovne standardne merske enote za merjenje dolžine, mase, prostornine, časa in količine izrazi z merskim številom in mersko enoto.«

Desetiške enote pa se prvič pojavijo pri matematiki v 2. razredu, kjer je zapisan cilj, da »učenci razlikujejo desetiške enote in razumejo odnose med njimi (enice, desetice in stotice)«,



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

v 3. pa se ta cilj nadgradi še s tisočicami in se od učenca pričakuje tudi pojasnilo odnosov med desetišskimi enotami.

Učni načrt med didaktičnimi priporočili v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju narekuje, naj »učenci le spoznavajo odnos med večjo in manjšo količino, merskih enot naj torej ne pretvarjajo«. Pretvarjanje je prvič zapisano med cilji v drugi triadi, kjer naj bi pretvarjali dolžinske enote, enote za maso, denarne enote, votle mere, časovne, ploščinske, prostorninske in kotne enote. To teh veščin naj bi napredovali postopoma: v 4. razredu je zapisan cilj, da pretvarjajo (le med dvema sosednjima enotama) večimenske količine v enoimenske in obratno. V 6. razredu pa naj »pretvarjajo merske enote na izbrano enoto in računajo z njimi (manjše enote v večje).

V tretjem izobraževalnem obdobju je med didaktičnimi priporočili zapisano, da v tem obdobju »ne predvidevamo pretvarjanja kot samostojne dejavnosti, temveč uporabimo pretvarjanje v povezavi z drugimi vsebinami v različnih matematičnih in geometrijskih nalogah ter pri reševanju problemskih situacij vsakdanjega življenja«.

Pretvarjanje se kot minimalni standard pojavi v učnem načrtu za matematiko le enkrat, in sicer v 5. razredu, kjer piše: »Učenec meri, zapiše in pretvarja (med sosednjima enotama) merske količine ter računa z njimi«.

Učni načrt za matematiko v osnovni šoli besede »predpona« ne omenja.

2. Učni načrt za fiziko

V učnem načrtu za fiziko je pod naslovom Operativni cilji in vsebine zapisano sledeče: »Z obveznimi operativnimi cilji so opredeljena znanja, potrebna za splošno izobrazbo ob končanju osnovne šole in namenjena vsem učencem, zato jih mora učitelj obvezno obravnavati.«

V učni načrt za fiziko v 8. razredu je pri poglavju Uvod v fiziko umeščen tudi sklop Merjenje in merski sistemi. Operativni cilj tega sklopa je med drugimi tudi ta, da »učenec usvoji predpone in po predponah ugotovi pretvornike med merskimi enotami«. Beseda »predpona«

se v učnem načrtu za fiziko v osnovni šoli pojavi le v zapisu zgoraj navedenega cilja in še enkrat ob koncu poglavja »Uresničevanje ciljev predmeta«, kjer je zapisano, da učence »navajamo na zapis predpon ali desetiških potenc«.

Poglavje Uvod v fiziko vključuje 12 obveznih operativnih ciljev in še 2 izbirna; vsak od teh je precej kompleksen. Prikazani so na Sliki 1. To je pomembno izpostaviti, saj učni načrt podaja predlog, da temu celotnemu poglavju učitelj nameni (samo!) 5 učnih ur.

1 UVOD V FIZIKO	
Vsebinski sklop	Operativni cilji
1.1 Področja fizike in njen pomen	<p>Učenci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • opišejo pojave, ki jih proučuje fizika, in uporabo fizike v vsakdanjem življenju, znanosti, tehniki, medicini;
1.2 Oblike in metode dela pri fiziki	<ul style="list-style-type: none"> • spoznajo in se naučijo uporabljati metode in oblike dela pri fiziki: opazovanje, načrtovanje, merjenje, eksperimentiranje, oblikovanje sklepov, interpretacija meritev in izidov poskusov, • izvedejo izbrane poskuse, pri katerih spoznajo in uporabijo metode in oblike dela pri fiziki s poudarkom na opazovanju, eksperimentiranju, merjenjih ter interpretaciji meritev in izidov poskusov (E);
1.3 Merjenje in merski sistem	<ul style="list-style-type: none"> • opredelijo pojme: fizikalna količina, fizikalna enota in merska priprava, • prepoznajo izbrane fizikalne količine, • samostojno izvedejo meritev dolžine ali časa, izračunajo povprečno vrednost in grobo ocenijo napako meritve (E), • uporabijo ustrezne enote za izbrane fizikalne količine, • usvojijo predpone in po predponah ugotovijo pretvornike med merskimi enotami, • spoznajo, da so izmerjene vrednosti fizikalnih količin nenatančne, • spoznajo smisel in potrebo po enotnem merskem sistemu;
1.4 Velikostne stopnje v naravi	<ul style="list-style-type: none"> • razložijo enoto svetlobno leto, • za zapis razmerij uporabijo sklepni račun, • v virih poiščejo razsežnosti atoma in drugih mikroskopskih delcev, • v virih poiščejo razsežnosti v vesolju.

Slika 1: Učni načrt za fiziko v OŠ - cilji pri poglavju Uvod v fiziko

Je pa učni načrt mnogo bolj prizanesljiv, ko gre za standarde znanj. Kar zadeva pretvarjanja in predpon učni načrt predpiše kot temeljni standard le, da »učenec pretvarja enote in z njimi računa«, v nadaljevanju doda, da »učenec pretvarja med enotami za površino in med enotami za prostornino«. Torej med minimalnimi standardi pretvarjanja ni, poznavanja predpon pa ni niti med temeljnimi. To dejstvo kaže na nekonsistentnost, neusklajenost in nedoslednost učnega načrta za fiziko samega s seboj pa seveda tudi z učnimi načrti za druge predmete.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Po prvih dveh odstavkih tega poglavja se razume, da je pretvarjanje in razumevanje predpon znanje, ki sodi med splošno izobrazbo in je nujno za uspešen zaključek šolanja, nekoliko manj pa se razume, zakaj potem ta znanja niso opredeljena kot minimalni standardi, ki so – kot piše v učnem načrtu – pogoj za napredovanje v višji razred.

4 PREDPONE V UČNIH GRADIVIH ZA UČENCE

V učbenikih, delovnih zvezkih in samostojnih delovnih zvezkih, ki se uporabljajo pri pouku fizike v 8. razredu OŠ, so predpone predstavljene predvsem v obliki tabele, ki prikazuje ime predpone, njeno oznako in vrednost. Sledi nekaj osnovnih rešenih primerov z uporabo predpone in nekaj tem primerom podobnih vaj.

5 PREDPONE NA TEKMOVANJIH IN NACIONALNIH PREIZKUSIH

5.1 Nacionalni preizkusi znanja iz fizike

Do sedaj se je nacionalni preizkus znanja iz fizike izvedel šestkrat, prvič leta 2007 in zadnjič leta 2019, na spletni strani RIC je dostopnih 9 preizkusov iz fizike, saj so se v prvih treh letih pisali tudi naknadni roki.

Na žalost podatkov o uspešnosti naših učencev na področju pretvarjanja in predpon ni veliko. Na Nacionalnih preizkusih znanja pri predmetu fizika se je do sedaj le enkrat pojavila naloga, ki bi jo lahko umestili med naloge, ki preverjajo znanje o predponah. Gre za nalogo, ki je prikazana na Sliki 2.

5. Alenka zlaga knjige na knjižno polico in pri tem opravi v 30 sekundah 150 J dela. Jure ji pomaga in opravi v 2 minutah 0,6 kJ dela. S kakšno močjo dela Jure? Obkroži črko pred pravilnim odgovorom.

- A Jure dela z manjšo močjo kot Alenka.
- B Jure dela z enako močjo kot Alenka.
- C Jure dela z večjo močjo kot Alenka.
- D Iz podatkov zgoraj se na vprašanje ne da odgovoriti.

(1 točka)

Slika 2: NPZ fizika 2019 – naloga s predpono

Pri tej nalogi so sestavljavci zapisali cilj »opredeli moč kot količnik dela in časa, v katerem je delo opravljeno. V računskih primerih uporabi enačbo za računanje moči.« Učenec je moral pretvarjati časovno enoto in enoto za energijo, če je želel rezultata primerjati, ob tem pa uporabiti še ustrezno enačbo. Za celoten postopek je lahko dobil 0 ali 1 točko. Ker je bila naloga izbirnega tipa, ne moremo ugotoviti, kaj jim je v primeru napačne rešitve šlo narobe.

5.2 Tekmovanja iz fizike v osnovni šoli

Za razliko od nacionalnih preizkusov znanja pa so na tekmovanjih iz fizike predpone zastopane kar pogosto, iz česar je možno sklepati, da se sestavljavci zavedajo, da tudi uspešnejšim učencem predpone predstavljajo večji izziv.

Za namen tega prispevka sem pregledala nekaj šolskih in področnih tekmovanj zadnjih let in pridobila podatke o uspešnosti učencev. Že na prvi pogled je opazna znatno večja zahtevnost teh nalog – spomnimo se, koliko časa tej temi posveča učni načrt.

Z izjemo šolskega tekmovanja za 8. razred v letu 2017/18, kjer je bila naloga, ki je preverjala samo poznavanje predpone mikro, so bile ostale naloge bolj kompleksne, saj so od reševalca terjale tudi preračunavanje s predponami in izračun druge količine. Izkazalo se je, da je bila naloga o prepoznavanju predpone mikro zelo dobro reševana (skoraj 78 % pravih odgovorov), druge naloge o predponah pa precej slabše (nekje med 45 % in 23 % pravih odgovorov). (vir: dmfa)

Povzamemo lahko, da vsaj učenci, ki se udeležujejo šolskih tekmovanj s fizike, poznajo predpone in njihove vrednosti. Uporaba predpon na višjih taksonomskih stopnjah pa je tudi za učno uspešnejše učence trd oreh.

6 BALAST, SPLOŠNA RAZGLEDANOST, NUJA?

Je sposobnost uspešnega pretvarjanja merskih enot in razumevanje predpon splošna razgledanost, osnovno znanje ali samo balast? Sploh imam poenoteno definicijo splošne razgledanosti? Sklepati je možno, da si o tem niso na jasnem niti snovalci naših učnih programov; del učnega načrta za fiziko tem vsebinam pripiše življenjsko pomembnost, po



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

drugi strani pa zanje ne predvidi ustreznega časa, jih ne zapiše v minimalne standarde in ne uvršča na nacionalne preizkuse.

V članku »Nepravilna uporaba merskih enot lahko usodno vpliva na naše zdravje in življenje« (<https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-PE3FI3LN/?euapi=1&query=%27keywords%3dmerske+enote%27&sortDir=ASC&sort=date&pageSize=25>) je nanizanih kar nekaj primerov, ki dokazujejo, da ustrezno rokovanje z merskim sistemom ne sme biti zgolj zapis na papirju. Verjetno bi mnogo učencev te primere vzelo za nekorektne, saj mnogi od njih ne bodo opravljali dela na takih položajih. Poiščimo torej nekaj bolj vsakdanjih situacij, v katerih se znaje tudi človek, ki ima dokončano le osnovno šolo.

- Protibolečinska zdravila

Recimo, da v lekarni kupimo tablete proti vročini in glavobolu, ki vsebujejo 500 mg paracetamola. V navodilih piše, da na dan lahko zaužijemo največ 2 g paracetamola. Bi brez poznavanja predpon zmogli ugotoviti, koliko tablet na dan smemo največ zaužiti?

- Sladica z želejem

Recimo, da bi radi pripravili sadno sladico z želatino. Na vrečki želatine piše, da jo moramo vmešati v 400 ml tekočine. Bi šlo brez znanja predpon?

- Pica

Za pripravo testa za pico smo kupili zavitek kvasa. V receptu piše, da moramo dodati 0,6 kg moke, naša tehtnica pa meritve prikazuje v gramih. Spet potrebujemo znanje o predponah.

- Varčevanje z energijo

Vas zanima, koliko bi prihranili, če bi manj uporabljali sušilni stroj? Recimo, da je moč vašega sušilnega stroja 2000 W, cena električne energije pa je 0,12 €/kWh. Tudi za ta izračun je treba poseči po predponah.

Povsem možno je, da nobeden od navedenih primerov učenca ne bo zadovoljivo prepričal



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

in navdušil za pretvarjanje, a nemogoče je za vsakega posameznega otroka napovedati, kam ga bo popeljalo življenje in katera znanja bo resnično potreboval.

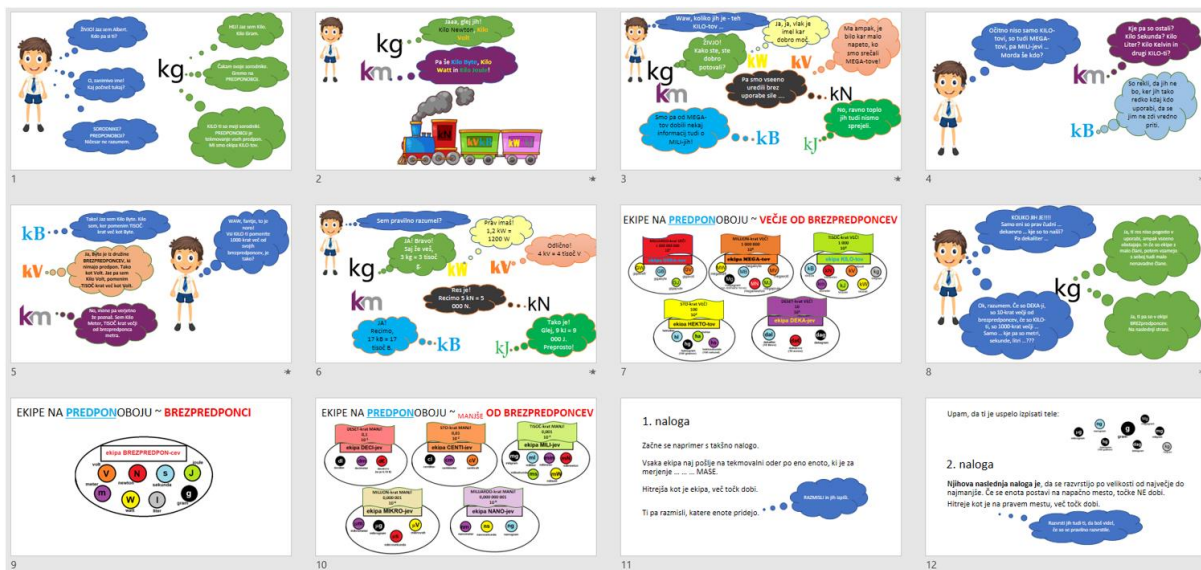
7 RAZLOGI ZA TEŽAVE IN ISKANJE REŠITVE

Če povzamemo vsa že opisana dejstva in ugotovitve, se odpre vprašanje: Ali so predpone res tako zahtevne ali pa se jim le ne nameni dovolj časa in ustrezne obravnave?

V iskanju odgovora na to vprašanje sem se osredotočila na snovanje drugačne metode vpeljevanja predpon. Pri klasični obravnavi sem opazila, da se problem pojavi že na samem začetku: Opazila sem, da učenci v besedah kilometer, kilogram, kilonewton ... sploh ne zaznajo skupne predpone. Skoraj nemogoče je bilo učencem dopovedati, da ima ta del besede nek lasten in edinstven pomen. Mnogi krčevito vztrajajo pri pojasnilu, da *kilo* pomeni *štruco kruha*. Razmišljala sem, s kakšnim pristopom odpraviti neposrečeno usvojeno dojemanje merskih enot. Želela sem najti način, ki bi omogočal vzpostaviti pojem enot povsem na novo, ki bi »resetiral« nekoristno in omejujoče predznanje, ki onemogoča celovit pogled na pomen predpon. Potrebovala sem metodo, ki bo učencu predpono postavila v povsem novo vlogo v novi situaciji, in upala, da bo ob tem lahko odpadlo krčevito oklepanje pojmovanja besede kilometer kot nedeljive celote in posledično v učencu vzbudila posluš za pomensko pomemben del *kilo*.

8 VPELJAVA PREDPON PREKO ZGODBE

Zasnovala sem zgodbo o fantu Albertu, ki se sreča s kilogramom. A ta se mu predstavi (v slogu Jamesa Bonda) kot Kilo, Kilo Gram. V nadaljevanju Albert spozna še druge Kilo-tove, sorodnike Kilo Grama. Odpravijo se na tekmovanje predpon, kjer sodelujejo tudi druge družine: Milijevi, Megatovi, Centijevi itd. Zgodba je predstavljena v obliki stripa, ki omogoča vizualizacijo in konkretizacijo abstraktnih pojmov in sistematičen pregled nastopajočih ekip.



Slika 3: Zgodba v stripu

1. Metode in oblike dela

Strip je namenjen kot motivacijska zgodba za uvod v temo merskih predpon. Uporabimo ga lahko na različne načine:

- projekcija na platnu za celoten razred,
- učence razdelimo v skupine in vsaki damo tablico z naloženim stripom,
- projektna naloga, v kateri skupina učencev strip odigra,
- domača naloga, pri kateri vsak učenec doma samostojno prebere zgodbo, v šoli pa sledita analiza in evalvacija ...

Izbira oblik in metod dela je odvisna od učitelja, lastnosti razreda, razpoložljivih sredstev in časa, ki ga ima učitelj na razpolago.

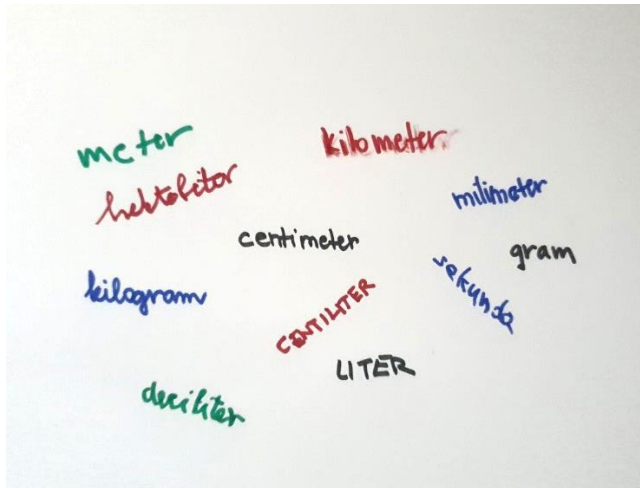
Strip je lahko koristen za dodatno razlago pri urah učne pomoči za učence s posebnimi potrebami, za uporabo na dnevu dejavnosti ali pa v primeru šole na daljavo.

Pri uporabi stripa mora biti učitelj posebno pozoren na bralno šibkejšje učence. Če bo delo s stripom potekalo v skupinah, naj bodo skupine oblikovane tako, da bo v vsaki vsaj en dober bralec.

9 IZVEDBA UČNE URE IN ANALIZA

1. Predpriprava

Pred uporabo stripa sem učence prosila, naj na tablo napišejo različne enote. Nato sem jih vprašala, kako bi zapisane enote razvrstili v dve skupini, torej po enem kriteriju naj jih ločijo v dve skupini.



Slika 4: Razporedi zapisane enote v dve skupini

Učenci so imeli s to nalogo velike težave. Znali bi jih ločiti glede na količino, drugih predlogov pa niso imeli.

2. Zgodba v stripu

Sledilo je delo z zgodbo. V enem razredu sem strip projicirala in ga brala jaz, v drugem razredu sem strip projicirala, brali pa so učenci, ki so se za to javili, v tretjem razredu pa so učenci strip v skupinah brali preko tablice.

Po prebrani zgodbi so se individualno ali skupinsko (po želji) lotili reševanja treh nalog, ki jih prikazuje spodnja slika.

1. naloga

Vsaka ekipa naj pošlje na tekmovalni oder po eno enoto, ki je za merjenje MASE.

Hitrejša kot je ekipa, več točk dobi.
Razmisli, katere enote pridejo.

REŠITEV:



2. naloga

Njihova naslednja naloga je, da se razvrstijo po velikosti od največje do najmanjše. Če se enota postavi na napačno mesto, točke ne dobi, hitreje kot je na pravem mestu, več točk dobi.

Razvrsti jih tudi ti, da boš videl, če so se pravilno razvrstile.

REŠITEV:

Mg, kg, hg, dag, g, mg, μg, ng

3. naloga

Tekmujejo pa tudi tako, da pokličejo iz dveh ekip enoti za isto količino.
Na primer: iz MILI-jev eno čas in iz HEKTO-jev enoto za čas.

Kateri enoti sta prišli na tekmovalni oder?

REŠITEV: hs (hektosekunda) in ms (milisekunda)

Potem vsaka od enot izžreba število.
Zmaga tista, ki predstavlja več.

Na primer:

hektosekunda izžreba število 5,
milisekunda pa izžreba 1200.

Razmisli, kaj je več: 5 hs ali 1200 ms.

REŠITEV:

5 hs = 5 krat 100 s = 500 s 1200 ms = 1200 : 1000 s = 1,2 s

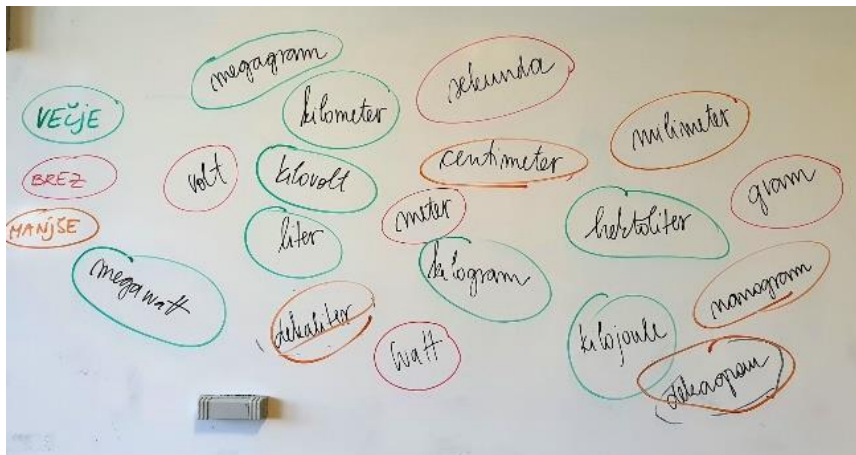
Torej je zmagala hektosekunda.

Slika 5: Naloga po prebrani zgodbi

Po reševanju in evalviranju nalog je sledila skupna vodena razprava, s katero sem preverila, ali so učenci zgodbo razumeli in kaj so se iz nje naučili, kaj novega so izvedeli. Splošni vtis je bil, da so zgodbo ustrezno razumeli in iz nje potegnili ključna znanja; nekoliko bolje so razumeli v razrednih, kjer delo ni bilo skupinsko. Pri reševanju nalog pa so potrebovali nekoliko pomoči.

3. Analiza učinkovitosti metode

Ob zaključku ure sem na tablo napisala nekaj enot, učenci pa so dobili navodilo, naj enote ustrezno obkrožijo. Spodnja slika prikazuje uspešnost učencev pri prepoznavanju pomena predpon.



Slika 6: Slika table – prepoznavanje pomena predpon



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Učenci so dobili še domačo nalogo v obliki spletnega kviza. Vprašanja v kvizu so ugotavljala, ali so si zapomnili, o čem je govorila zgodba, ali so usvojili pričakovana znanja ter koliko jim tak način poučevanja ustreza.

V spodnji tabeli so prikazana vprašanja iz kviza in odgovori učencev.

Vprašanje	Odgovori učencev
Na kratko opiši, o čem je govoril strip.	<ul style="list-style-type: none"> - o predponah, - o merskih enotah, - o pogovoru med dečkom in kilogramom
Kaj v stripu pomeni predponboj?	<ul style="list-style-type: none"> - boj med predponami, - hotel nam je povedati, katere predpone so večje in katere manjše, - tekmovanje
Kaj pomeni kilo?	<ul style="list-style-type: none"> - 26 učencev: 1000 - 38 učencev: 1000-krat več 1 učenec: 1024
Napiši še tri predstavnike ekipe Kilotov.	<p>Velika večina odgovorov je bila:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kilogram, kilometer, kilojoule - kW kV kg <p>10 učencev je podalo napačne odgovore, na primer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mili, mikro, deka - cm, mm, km
Napiši še štiri ekipe, ki so se poleg Kilotov udeležile predponboja.	<p>51 popolnoma pravih odgovorov</p> <p>14 napačnih odgovorov</p>
Kaj imata skupnega milimeter in mililiter?	<p>da sta v isti predponi,</p> <p>mili,</p>



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

	<p><i>predpono mili, da oba merita,</i></p> <p><i>meter spada pod dolžino, liter pa pod tekočino</i></p>
Napiši enoto za čas, ki nima predpone.	<i>sekunda, ura, teden, leto, minuta</i>
Napiši še štiri predpone.	<p><i>53 pravilnih odgovorov</i></p> <p><i>12 napačnih odgovorov, na primer:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>miligram, nanogram, dekasekunda</i>
Obkljukaj predpone, ki pomenijo več.	<p><i>50 pravilnih odgovorov</i></p> <p><i>15 napačnih odgovorov</i></p>
Kaj si se naučil/a iz stripa?	<ul style="list-style-type: none"> - <i>kaj so predpone (27 učencev),</i> - <i>različne merske enote (12 učencev),</i> - <i>o predponah (10 učencev),</i> - <i>kaj pomenijo predpone (ene več, druge manj) (5 učenci),</i> - <i>da obstajajo skupine predpon (5 učencev),</i> - <i>da so predpone zelo zahtevne (3 učenci),</i> - <i>skoraj nič, ker mi strip ni bil razumljiv (3 učenci)</i>
Kaj ti je bilo pri stripu všeč?	<ul style="list-style-type: none"> - <i>tekmovanje predpon,</i> - <i>všeč mi je bilo učenje na zabaven način,</i> - <i>deček,</i> - <i>barve, pogovor,</i> - <i>uporaba barv,</i> - <i>opisano na smešen način,</i> - <i>slike,</i> - <i>barve, ker si lažje zapomnim,</i> - <i>nič (3 učenci)</i>
Se ti zdi, da bi bilo bolje, če bi snov	- <i>vseeno (28 učencev)</i>

<p>razložila učiteljica, ali je bilo bolje, da je bila obravnava preko stripa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>bolje, da bi razložila učiteljica (20 učencev)</i> - <i>bolje strip (17 učencev)</i>
<p>Kaj ti pri stripu ni bilo všeč?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>vse ok, (36 učencev)</i> - <i>da se je Albert pogovarjal s predponami in ne s človekom, (1 učenec)</i> - <i>taka vrsta stripa mi ne odgovarja, a je bil zabaven, (7 učenci)</i> - <i>ni bilo razumljivo, (8 učencev)</i> - <i>preveč branja (8 učencev)</i>

Tabela 1: Povzetek kviza

10 ZAKLJUČEK

Poučevanje preko zgodb je v pedagoški praksi že dobro poznana metoda poučevanja. Robert McKee pravi: »Storytelling is the most powerful way to put ideas into the world today.« Indijanski pregovor pravi »Tell me the facts and I'll learn. Tell me the truth and I'll believe. But tell me a story and it will live in my heart forever.«

Torej podajanje znanja preko zgodbe ni nič novega, morda pa je manj pogosto vključevanje zgodb pri podajanju abstraktnih fizikalnih vsebin.

Glede na odgovore učencev je moja izkušnja, da je vsekakor vredno občasno poseči po drugačnih oblikah poučevanja, a je pri tem treba biti zelo skrben in pozoren do učencev, ki se težje prilagajajo spremembam, ki potrebujejo vodeno usvajanje znanja, imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja ali pa morda potrebujejo več časa. Pogovori z učenci so pokazali, da taka oblika dela bolj ustreza učno uspešnejšim učencem; učno šibkejšim pa taka oblika odgovarja, če imajo ob sebi učitelja, ki jih vmes vodi in dodatno pojasnjuje (na primer pri urah dodatne strokovne pomoči). Torej z ustrežno diferenciacijo bi lahko poučevanje preko zgodbe ustrezalo vsem učencem. Če gre za obliko skupinskega dela, naj bodo skupine heterogene, v vsaki pa vsaj en dober bralec.

Trdim lahko, da sem z uporabo zgodbe v stripu uspela doseči glavni zastavljeni cilj – vzbuditi posluš za predpono – v večji meri kot brez uporabe zgodbe. Zgodbe imajo moč, da naredijo učne vsebine bolj privlačne in zanimive.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Viri in literatura

[1] Uradni list RS, št. 26/05 – uradno prečiščeno besedilo

[2] Uradni list RS, št. 26/01, 109/09 in 80/19

[3] https://en.wikipedia.org/wiki/Metre_Convention (dostop: 17. 10. 2022)

[4] <https://www.gov.si teme/programi-in-ucni-nacrti-v-osnovni-soli/> (dostop: 3. 10. 2022)

<https://www.dmfa.si/> (dostop: 17. 10. 2022)

<https://www.ric.si/> (dostop: 21. 10. 2022)

Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih, Konzorcij projekta Included, Januar 2010, Andragoški center Republike Slovenije: https://arhiv.acs.si/publikacije/Analiza_dobrih_praks_v_evropskih_solskih_sistemih.pdf



**USTVARJALNI GIB – Z GIBANJEM DO HITREJŠEGA IN UČINKOVITEJŠEGA
UČENJA
CREATIVE MOVEMENT – BY MOVING TOWARDS FASTER AND MORE
EFFECTIVE LEARNING**

Ana Jurca

Osnovna šola Medvode, ana.jurca1@guest.arnes.si

Izvleček

V sodobni šoli je pomembno, da za najboljše rezultate učenja izberemo metode dela, ki otroku omogočajo celosten razvoj. Izberemo lahko različne pristope, v zadnjem času pa še posebej izstopata t. i. izkustveno učenje in aktivno učenje. Učenci, še posebej majhni otroci, potrebujejo veliko gibanja, svet spoznavajo preko gibanja in izkušnje pridobljene na tak način so osnova njihovega znanja in pogoj za razvoj abstraktnega mišljenja. Z gibanjem otrok razvija vsa področja svojega razvoja, se razvija celostno, zato je pomembno, da učitelj načrtuje pouk tako, da so učenci pri pouku aktivni in jim prepušča ustvarjalno gibanje. V prispevku predstavljam pomembnost gibanja za otrokov celostni razvoj, izbiro ustreznega pristopa pri pouku, podrobneje predstavim metodo ustvarjalnega giba pri pouku in nekaj idej za uporabo te metode pri pouku.

Ključne besede: gibanje, aktivno učenje, celostni razvoj, ustvarjalni gib

Abstract

In a modern school, it is important to choose work methods that enable the child`s holistic development for the best learning results. We can choose different approaches, but recently the two stand out the most: experiential learning and active learning. Students, especially young children, need a lot of movement, they learn about the world through movement. Through movement, children develop all areas of their development, they develop holistically. It is important for the teacher to plan lessons in such a way that the students are active in the lesson and leave creative movement to them. This paper presents the importance of movement for a child`s holistic development, the choice of an appropriate approach in lessons, presents in more detail the method of creative movement in lessons and some ideas for using this method in lessons.



Keywords: movement, active learning, holistic development, creative movement

1 UVOD

Živimo v svetu, ki se hitro spreminja, iz dneva v dan dobiva nove razsežnosti in nove možnosti za razvoj. Takšen svet potrebuje ljudi, ki so kreativni, znajo razmišljati zunaj svojih okvirjev in uspešno povezujejo znanje iz različnih področij. Kako oblikovati ljudi, ki jih potrebuje trenutna družba, pa še vedno ostaja naloga šole.

Majhni otroci svet dojemajo kot celoto, vse stvari so zanje povezane, zato je smiselno pouk načrtovati tako, da se bo učenec čim hitreje in čim bolj uspešno učil. Za najboljše rezultate učenja je pomembno, da izberemo metode dela, ki omogočajo celosten otrokov razvoj, kjer je učenec aktiven in z lastno aktivnostjo pridobiva znanje.

2 CELOSTNOST UČENJA IN POUČEVANJA

V svetu in tudi pri nas že obstaja raznolika ponudba, t. i. celostnih pristopov k učenju, ki naj bi omogočali hitrejše učenje in dober izkoristek posameznikovih sposobnosti (Marentič Požarnik, 2008). B. Kroflič (2011: 37) celostno učenje in poučevanje opredeli kot »proces, ki povezuje v celoto spoznavne in čustvene procese, telo in duha, vse senzorne poti, vse izrazne poti, znotrajosebno in medosebno komunikacijo, besedno in nebesedno komunikacijo, osebnostno rast, samozavest in dobro počutje učenca in učitelja«. Med številnimi pristopi pa se vse bolj uveljavlja t. i. izkustveno učenje, ki »skuša povezati človekovo čutno in čustveno izkušnjo, razmišljanje, analiziranje in delovanje v celoto« (Marentič Požarnik, 2008: 120).

2.1. IZKUSTVENO UČENJE

Vsako učenje bi lahko opredelili kot izkustveno, povezano z nekimi izkušnjami, vendar so lahko razlike med izkušnjami zelo velike. Na eni strani so izkušnje, ki so pridobljene iz učiteljeve razlage, tako imenovane posredne, simbolične izkušnje, in na drugi strani konkretne izkušnje, ki izhajajo iz učenčevega spoznavanja sveta z vključevanjem čutil, čustev in gibanja (Marentič Požarnik, 2008). Pri tovrstnem učenju gre za neposredno srečanje s pojavom in ne le razmišljanje o njem in takšno učenje učencu omogoča postopno oblikovanje predstav, od konkretne izkušnje, s katero se sreča, do razvoja abstraktnih pojmov (Novak, 2005).

B. Marentič Požarnik (1992) predstavi izkustveno učenje kot skupen element različnim učnim procesom, kot so: akcijsko učenje, projektno učno delo, medpredmetni pouk, terenske vaje, socialne igre, igre vlog, telesno gibanje in sproščanje. Učenci morajo biti pri tem ves čas aktivni in se tako lažje in hitreje učijo, hkrati pa razvijajo sposobnosti komunikacije in medsebojnega sodelovanja, celovitega dojetja stvari in njenih povezav.

Bistvo tega koncepta pa ni v uporabi metode, temveč v pripravi ustreznega okolja, ki omogoča ustrezne izkušnje. Ključnega pomena za uspešnost izkustvenega učenja je kakovostno vodenje učnega procesa. Učitelj mora biti ves čas pozoren, da so učenci aktivni in imajo v vsakem trenutku določeno delo oz. zaposlitev. Da učitelj za učence pripravi aktivno okolje je potrebna temeljita priprava in veliko znanja, veliko kreativnosti in prilagodljivosti, saj mora vsakemu učencu omogočiti uporabo in iskanje lastnih metod učenja ter mu zagotoviti osebni učni prostor (Korban Črnjavič, 2016).

2.2. AKTIVNO UČENJE

Ob pojmu aktivnega učenja večina najprej pomisli na učenje, kjer so učenci aktivni brez vključevanja učitelja v pouk. Učitelji napačno mislijo, da so učenci aktivni, če jim namesto svoje razlage ponudijo učbenike in knjige ter učenci samostojno iščejo informacije; da so vse njihove ideje zadovoljive in kvalitetne in da morajo biti aktivni ves čas (Marentič Požarnik, v Rutar Ilc, 2004).

D. Skribe Dimec (1997) pri tem opozarja, da učenci znanja ne pridobijo le z lastno aktivnostjo, praktičnim delom, saj se pri opazovanju nekega pojava osredotočijo le na to, kar vidijo, za znanje pa je ključno razumevanje pojava. Tako je pravo aktivno učenje povezano z učenčevim aktivnim vključevanjem v gradnjo znanja v povezavi s svojim okoljem. Koncept takšnega učenja temelji na načrtovanju učnega procesa, ki »vključuje načrtovanje učnega procesa, ki mora biti v skladu s pojmovanji učencev, poudarja sposobnosti in procese višjega reda in pojmuje učenje kot proces socialne konstrukcije znanja« (Picig, 1992, v Skribe-Dimec, 1997: 185).

Z aktivnim učenjem učenci razvijajo svoje sposobnosti in osebne lastnosti, hkrati pa razvijajo različne vrste mišljenja (ustvarjalno, kritično, analitično, sistemsko). Da je znanje pridobljeno na t. i. aktiven način bolj uporabno in dolgotrajnejše, so potrdile tudi številne raziskave. V izhodišče takšnega učenja se postavlja posameznika, ki gre skozi celoten proces pridobivanja znanja, pri čemer upoštevamo njegove individualne značilnosti. Znanje, pridobljeno z lastno izkušnjo in podprto z ustreznimi koraki, ima namreč več izhodišč za



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

priklic in uporabo kot znanje, ki ga le privzamemo, zato je pri aktivnem učenju ključnega pomena, da učitelj učencu zagotovi povezavo med konkretno aktivnostjo in miselno aktivnostjo. (Hodnik Čadež, v Rutar Ilc, 2005).

3 USTVARJALNI GIB

Majhni otroci razumejo in dojemajo svet preko informacij, ki jih pridobijo s telesom. Če pogledamo zdrave otroke, vidimo, da se gibajo. To delajo povsem spontano in naravno. Svet spoznavajo in nanj reagirajo z gibanjem. Nihče jih ne uči skakati, kotaliti se po travi (Griss, 1998). Gibanje je za otroka osnovna potreba, zato je pomembno, da se zavedamo, da z gibanjem ne razvijamo zgolj psihomotoričnih sposobnosti in spretnosti, temveč vplivamo tudi na kognitivni in čustveno-socialni razvoj otroka (Tancig, 1987).

3.1. POMEN GIBANJA

Pomen gibanja so predstavljali že različni avtorji razvojnih teorij. Piaget (1952, v Geršak, 2015: 532) »senzomotorično aktivnost označuje kot primaren dejavnik v razvoju kognitivnih procesov«. Otrok ob raziskovanju okolice, poslušanju, opazovanju predmetov, vonjanju pridobiva nenačrtne in neposredne izkušnje, ki bi jih lahko imenovali fizične izkušnje, le te pa ob določeni zrelosti otroka omogočajo razvoj miselnih struktur (Marjanovič Umek, 2004). Gibbs (2010, v Geršak, 2016: 33) je z rezultati raziskav prikazal »tesno povezanost med človekovo telesno, gibalno aktivnostjo in psihičnimi procesi«.

Avtorji različni teorij (Piaget, Havighurst, Gibbs) so otrokov razvoj spremljali iz različnih zornih kotov, a kljub temu so prišli do določenih skupnih ugotovitev. Ugotovili so, da so pomembni dejavniki v otrokovem razvoju gibanje, motorični razvoj ter igra in, da so »psihomotorično, kognitivno in emocionalno-socialno področje človekovega vedenja v nenehni soodvisnosti« (Tancig, 1987: 15). Zelo pogosto pa spregledamo zadnji vidik, t. i. čustveno-socialni razvoj, ki predstavlja zelo pomembno področje razvoja. Gibanje in z njim pridobljene izkušnje zelo pomembno vplivajo na izoblikovanje lastne podobe, oblikovanje vrstniških odnosov in sodelovanja v skupini. Otroci v predšolski dobi in predvsem na začetku šolanja zelo visoko cenijo gibalne spretnosti in je od njih odvisno vključevanje posameznika v skupino. Tako ima posameznik z dobro razvitimi gibalnimi sposobnostmi dobro predstavo o sebi, zaradi svojih sposobnosti ga tudi družba sprejme, kar pa mu hkrati daje še dodatno potrditev in zaupanje vase.

Lahko rečemo, da je telo v otrokovem življenju ključnega pomena za komunikacijo z okoljem, izražanjem samega sebe, hkrati pa otroku ponuja zabavo, spodbuja njegovo domišljijo in kreativnost. Gibanje mu ponuja konkretne izkušnje, ki so temelj znanja in pogoj za razvoj abstraktnega mišljenja (Geršak, 2015). Te ugotovitve pa dodatno potrjujejo tudi ugotovitve današnjih znanstvenikov s področja nevroznanosti.

3.2. UTELEŠENA KOGNICIJA

Površinsko učenje, ki je značilno za tradicionalno šolo, v današnji družbi ni več dovolj. V današnjem času je potrebno v ospredje postavljati višje oz. nivojske oblike učenja, ki temeljijo na aktivnosti učencev v času pouka. Pri tem je potrebno izbrati pristop, ki otroka obravnava celostno, glede na njegove trenutne zmožnosti in temelji na aktivnosti ter hkrati izkustvenem učenju (Geršak, 2015).

Drugače povedano bi lahko rekli, da je ključnega pomena pri razvoju mišljenja prav gibanje, kar potrjujejo tudi nevroznanstveniki in raziskovalci umetne inteligence. V kognitivnih procesih ima glavno vlogo ravno telo, kar strokovno imenujemo utelešena kognicija. Na tem področju je Gibbs (2006, v Geršak, 2016) zbral in predstavil številne empirične dokaze, ki podpirajo utelešenje človekovega uma in kažejo na tesno povezanost med človekovo telesno aktivnostjo in psihičnimi procesi.

Z rezultati raziskav pa znanstveniki poskušajo »oblikovati učne in poučevalne metode, strategije in modele za novo pedagogiko, ki upošteva spoznanja o možganih« (Tancig, 2014: 11). Naši možgani »so del telesa, ki je vključeno v fizično in socialno okolje« (Geršak, 2015: 533). Telo pa otroku omogoča, da si sam izbere izkušnje za učenje, sam izbere pot oz. način, kako se bo učil.

Telo je »najstarejše izrazno in komunikacijsko sredstvo« (Telban, 2002, v Geršak, 2015: 535), saj z njim prikazujemo svojo aktivnost v določeni družbi. Človek želi svoje telo obvladati, se ga zavedati, ga nadzorovati in gibanje ni drugega kot posledica posameznikove želje, da doseže zastavljen cilj oz. nekaj, kar ima za posameznika vrednost. Otrok mora pred vstopom v šolo imeti razvite senzomotorične spretnosti, saj so pogoj za uspešno učenje in delovanje v šolskem okolju skozi celotno obdobje šolanja (Osgood-Campbell, 2015, v Geršak, 2016). Vodilo pri poučevanju bi morala biti gibalna aktivnost, ki omogoča razvoj možganov, miselnih procesov, žal pa so učenci v današnji šoli še vedno večino časa pasivni in morajo sedeti na svojih mestih.

3.3. USTVARJALNI GIB KOT UČNA METODA

Majhni otroci so zelo dobri v neverbalni komunikaciji in izražanju z gibanjem (Griss, 1998). Otrok se »z igro uči gibati, uči pa se tudi z gibanjem« (Tancig, 1987: 11), zato je pomembno, da gib načrtno vključujemo v vzgojno-izobraževalne dejavnosti.

Kot sem že omenila, novejša spoznanja poudarjajo pomen drugačnih modelov pouka, pouk, ki v ospredje postavlja učenca in njegovo aktivno vlogo v procesu učenja. Takšni modeli pouka se umikajo od tradicionalne šole, kjer je bil v ospredju učitelj. Težimo k celostnemu učenju in metodam dela, ki to omogočajo. In ena izmed takšnih metod je tudi metoda ustvarjalnega giba, ki je še posebej primerna za mlajše otroke, ki imajo nenehno potrebo po gibanju (Jurca, 2017).

Metoda ustvarjalnega giba je »način dela, pri katerem otroci z gibanjem izražajo, oblikujejo, ustvarjajo različne učno-vzgojne vsebine. Oblika dela je lahko frontalna, skupinska ali individualna« (Kroflič, 1999: 127). To metodo lahko uporabimo pri vseh učnih in vzgojnih predmetih. Učitelj pri tem ne potrebuje posebnega gibalnega predznanja, zadostuje metodično znanje in nekaj lastne iznajdljivosti. Učencem prepušča svobodno gibalno ustvarjanje, pri čemer jih ustrezno spodbuja. Otroci medsebojno komunicirajo, se sproščajo, učijo in ustvarjajo, hkrati pa je to zanje igra. Pri tem otroci razvijajo telesno, gibalno, intelektualno, čustveno in socialno področje, gre za t. i. celostni razvoj (Geršak, 2006, 2015). Otrok ima pri ustvarjalnem gibu možnost, da zadovolji potrebo po svobodi, ljubezni, zabavi in sprejetosti (Glasser, 1998), kar pa je ključnega pomena za uspešno učenje.

Še ena pomembna vloga ustvarjalnega giba pri pouku pa je krepitev socialnih odnosov v razredu. Otroku daje občutek sprejetosti, pripadnosti, omogoča delo v sproščenem vzdušju in s tem otrok zadovolji potrebo po ljubezni. Z aktivnim vključevanjem v sooblikovanje samega učnega procesa pa otrok zadovolji potrebo po dokazovanju. Otrok je pri gibanju svoboden, učitelj ga ne omejuje, usmerja in karkoli otrok naredi je odraz njegove volje in samostojnosti. Poleg tega pa se otroci igrajo, sproščajo in se zabavajo (Geršak, 2016).

Z uspešno izpeljano učno uro z uporabo metode ustvarjalnega giba »učitelj omogoča učencem, da s pomočjo lastnega telesa pridobivajo potrebno znanje in razumevanje« (Geršak, 2016: 536). Učenci povežejo telesno na eni strani z miselnim na drugi strani, povežejo rezultat dela lastnega telesa z rezultatom dela možganov (Kroflič, 1999).



3. 4. USTVARJALNI GIB PRI POSAMEZNIH PREDMETIH

Z nekaj učiteljeve iznajdljivosti lahko uporabimo metodo ustvarjalnega giba pri vseh predmetih in pri zelo različnih temah. V nadaljevanju vam predstavljam nekaj idej za uporabo predvsem v 1. triadi osnovne šole, seveda pa je uporaba te metode mogoča tudi pri določenih temah na predmetni stopnji.

3.4.1. SLOVENŠČINA

Grafomotorika:

- Učitelj učencem pokaže listek z narisano črto, učenci pa se nato gibajo po razredu in sicer tako, da si predstavljajo, da z nogami rišejo črte po tleh.
- Učenci rišejo črte po zraku.
- Učenci poskušajo različne črte prikazati z lastnim telesom.
- Učenec drugemu učencu riše črte na hrbet, le ta pa ugotavlja, kaj mu je sošolec narisal. Nato vlogi zamenjata.
- Vaje za orientacijo v prostoru.

Črke/glasovi:

- Učitelj pove črko, učenci pa jo poskušajo prikazati z lastnim telesom (lahko stojijo, se uležejo/usedejo na tla).
- Učitelj govori besede, učenci pa namesto odgovora prikažejo, npr. črko, ki se v besedi ponovi.

Prikaz zgodbe:

- Učitelj pripoveduje zgodbo, učenci pa aktivno poslušajo in zgodbo poskušajo prikazati z gibanjem.
- Pantomima.
- Vživljanje v različne situacije in prikaz z gibanjem.

3.4.2. MATEMATIKA

Številke:

- Učenci prikažejo posamezno številko z lastnim telesom (lahko individualno, lahko v parih, skupinah).
- Učitelj učencem pokaže kartonček z vajo in številko, učenci vajo izvedejo.
- Učenec prikaže številko, drugi učenec pa poskuša ugotoviti, katero številko je sošolec prikazal.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

- Večje/manjše: učenci v trojicah prikazujejo medsebojna razmerja; večje, manjše, je enako (dva učenca prikazujeta števila, en učenec znak).

Geometrija:

- Učenci z nogami rišejo like po tleh.
- Učenci v parih prikažejo različna geometrijska telesa.
- Učenci iščejo različne črte na svojem telesu oz. poskušajo prikazati lomljene, krive, sklenjene, nesklenjene, ravne črte.
- Enako/različno: učenca delata v paru. En učenec pokaže gib, drugi učenec ga posnema oz. naredi ravno obratno (odvisno od navodila učitelja).

Računanje:

- Učitelj pove račun, učenci pa namesto zapisa v zvezek rezultat prikažejo s telesom. Če imamo dvomestna števila, naj bodo učenci v parih.
- Na enak način lahko utrjujemo tudi poštevanko.

3.4.3. SPOZNAVANJE OKOLJA

Narava:

- Učitelj skupini učencev pove vremenski pojav ali stanje, učenci pa ga z gibanjem in glasom poskušajo prikazati. Ostali učenci ugotavljajo, kaj učenci prikazujejo.
- Učenci sestavijo zgodbo o spreminjanju vremena in jo z gibanjem predstavijo sošolcem.
- Učenci z gibanjem prikažejo rast rastlin (od semena do rastline), različna obdobja v našem življenju, prikažejo gibanje živali.

Jaz in družba:

- Različne igre vlog: učencem povemo temo; npr. prijateljstvo, prepir, pomoč, učenci pa z gibanjem in brez besed prikažejo določen prizor, ki si ga sami zamislijo.
- Čustva: učenci prikažejo različna čustva, vendar ne le z obrazno mimiko, ampak poskušajo pokazati, kako se na splošno počutimo, ko smo veseli, žalostni, prestrašeni, jezni, razočarani, zaspani. Lahko se igramo igro Kipar dela kipe. En učenec je kipar, ki pove, kakšni bodo kipi, nato pa učenci prikažejo različne kipe (vesele, žalostne, jezne, zaspane, prestrašene), nato kipar izbere nekoga, ki je najbolje opravil nalogo (povezava z likovno umetnostjo).
- Vživljanje v življenje nekoč, različne igre.



3.4.4. GLASBENA UMETNOST

- Ples ob glasbi (učenci poskušajo z gibanjem prikazati glasbo - hitra, počasna, vesela, žalostna, umirjena...).
- Učitelj učencem naroči, da prepoznajo žival, ki jo predstavlja glasba in se nato gibajo kot se ta žival premika.
- Učenci samostojno sestavijo krajšo plesno-glasbeno točko (učitelj določi temo, učenci pa si zamislijo glasbo in plesno predstavitev svoje ideje).

3.4.5. LIKOVNA UMETNOST

- Spoznavanje različnih likovnih pojmov preko gibanja oz. iger (črte, linija, odtis, oblike, prostor).

3.4.6. ŠPORT

- Ljudske igre in plesi.
- Rajalne igre.
- Premikanje po prostoru na različne načine.

4 ZAKLJUČEK

Ugotovili smo, da je vključevanje gibanja v pouk ključnega pomena, saj se tako učenci najhitreje in najbolj učinkovito učijo, vendar pa je potrebno tudi izpeljavo gibanja smiselno načrtovati. Metoda ustvarjalnega giba nam ponuja ravno to, pri tem pa učitelj ne potrebuje dodatnega predznanja, ključna je predvsem njegova iznajdljivost in nekaj metodičnega znanja. Sicer pa je gibanje prepuščeno učencem, učitelj jih pri gibanju le spodbuja. Na ta način učenci povežejo telesno na eni strani z miselnim na drugi strani.

Ponudimo učencem drugačen pouk, aktiven in ustvarjalen. Izberimo metode, ki so primerne njihovem razvoju in potrebam. Ustvarjalni gib nam omogoča nešteto možnosti in učenci ob tem uživajo, se učijo, hkrati pa presenetijo s svojo iznajdljivostjo. Najpomembnejše pa je to, da se razvijajo celostno, torej na vseh področjih.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Viri in literatura

Geršak, Vesna, 2006: Plesno-gibalna ustvarjalnost. Borota, Bogdana, Geršak, Vesna, Korošec, Helena, Majaron, Edi (ur.): *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Koper: Pedagoška fakulteta. 53–93.

Geršak, Vesna, 2015: *Misliti skozi gib in ples: ustvarjalni gib kot učni pristop*.

http://pefprints.pef.uni-lj.si/3175/1/Gersak_Misliti.pdf (dostop 13. 12. 2022)

Geršak, Vesna, 2016: *Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli* (Doktorska disertacija, Pedagoška fakulteta).

http://pefprints.pef.uni-lj.si/3540/1/Disertacija_Vesna_Gersak.pdf (dostop 1. 12. 2022)

Glasser, William, 1998: *Teorija izbire: nova psihologija osebne svobode*. Radovljica: TOP regionalni izobraževalni center.

Griss, Susan, 1998: *Minds in motion*. Portsmouth: Heinemann cop.

Hodnik Čadež, Tatjana, 2008: Učitelj kot raziskovalec medpredmetnega povezovanja. Krek, Janez, Hodnik Čadež, Tatjana, Vogrinec, Janez, Sicherl-Kafol, Barbara, Devjak, Tatjana in Štemberger, Vesna (ur.): *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 150–180.

Jurca, Ana, 2017: *Vrednotenje modela medpredmetnega povezovanja spoznavanja okolja in umetnosti z vidika razvoja mišljenja pri prvošolcih*. (Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta). Ljubljana.

Kroflič, Breda, 1999: *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Kroflič, Breda, 2001: Celostno učenje kot prispevek k usposabljanju učiteljev. Marentič Požarnik, Barica in sodelavci (ur.): *Visokošolski pouk – malo drugače*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete. 37–41.

Marentič Požarnik, Barica, 2008: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Marjanovič Umek, Ljubica, 2004: *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Novak, Marta, 2005: *Vloga učitelja v devetletni osnovni šoli*. Nova Gorica: Melior, založba Educa.

Rutar Ilc, Zora, 2004: *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Rutar Ilc, Zora, 2005: Učnociljni in procesni pristop – izhodišče za didaktično prenovo gimnazij. Rutar Ilc, Zora (ur.): *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo. 8–27.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Skribe Dimec, Darja, 1997: Aktivno učenje – izziv za učence in študente. Mihevc, Bogomir (ur.): *Kongres pedagoških delavcev Slovenije. Programska prenova naše osnovne in srednje šole*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije. 184–189.

Tancig, Simona, 1987: *Izbrana poglavja iz psihologije telesne vzgoje in športa*. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja, Fakulteta za telesno vzgojo.



**SPREMLJEVALEC OTROKA Z MOTNJAMI AVTISTIČNEGA SPEKTRA –
PRAVICA ALI PRESTIŽ?
THE COMPANION OF A CHILD WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER –
A RIGHT OR A PRESTIGE?**

Jasna Klančičar

Osnovna šola Janka Kersnika Brdo, jasna.klancisar@guest.arnes.si

Izvleček

Izkušnje in primeri dobrih praks so jasno pokazali, da lahko tudi učenci z MAS ob ustreznem vodenju, usmerjanju in podpori dosežejo povsem enako ali še mnogo več od nevrotičnih učencev značilnega razvoja. V prispevku sem izpostavila nekaj ugotovitev, prednosti, pomanjkljivosti zakonskih predpisov, ki se nanašajo na šolanje učencev z MAS ter izpostavila posledice njihove neurejenosti, s katerimi se srečujemo v vsakodnevni praksi. Na eni strani učence z MAS nov Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami vsaj opredeljuje, s čimer jim je priznana pravica do prilagojenega izvajanja osnovnošolskega programa z dodatno strokovno pomočjo in prilagoditev ter hkrati dana možnost dodelitve začasnega spremljevalca za nudenje fizične pomoči, na drugi strani pa smo pri ureditvi tega področja ostali le pri integraciji, saj dostopne inkluzivne možnosti znotraj rednega osnovnošolskega izobraževalnega programa nimajo posebnega mesta in jih pod trenutno danimi pogoji ni moč udejanjiti.

Ključne besede: učenec, MAS, spremljevalec, inkluzija, osnovna šola

Abstract

Experience and examples from a good practice have clearly shown that with appropriate guidance, guidance and support even pupils with ASD can achieve exactly the same or much more than neurotypical pupils with typical development. In the paper, I highlighted some of the findings, advantages, and disadvantages of the legal regulations that relate to the education of pupils with ASD, and highlighted the consequences of the disorder that we encounter in everyday practice. On the one hand, the new Act on the Guidance of Children with Special



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

Needs at least defines pupils with ASD, which grants them the right to adapted implementation of the primary school program with additional professional help and adaptation, and at the same time gives them the possibility of assigning a temporary companion to provide physical assistance. On the other hand, the regulation of this area, only stays with integration, as accessible inclusive options do not have a special place within the regular primary school education program and cannot be implemented under the current conditions.

Keywords: pupil, ASD, companion, inclusion, primary school

1 UVOD

Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti. Izhodišča in pomisleki, ki se ob tem porajajo so odprla številna vprašanja – kakšna je sodobna in kakšna kakovostna šola ter ali smo sploh še zmožni zaupati šolskemu sistemu glede na številne anomalije in kršitve pravic, ki smo jih bili v preteklosti deležni in katere se na področju šolanja učencev z MAS še kar nadaljujejo? Na nekatera bom s svojim prispevkom odgovorila oziroma skušala odgovoriti na primerih prakse in podelila svoje izkušnje. Pri tistih, ki bodo ostala nerešena, pa bom nakazala vsaj potencialno možne rešitve. Šolanje učencev z MAS je področje, ki se spreminja z majhnimi koraki. Premajhnimi, prepočasnimi. Zaradi prevalence motnje tako pri nas kot na tujem sem se odločila za podrobnejši vpogled v dano situacijo, saj gre za aktualno vzgojno-izobraževalno temo. Učitelji in strokovni delavci se na svoji poklicni in karierni poti srečujemo z različnostjo učencev, ki so vključeni v osnovno šolo, katerim je uvedba devetletke in nove Bele knjige (2011) omogočila ne samo integriran vstop, temveč tudi inkluziven pristop z oblikovanjem in zagotavljanjem njim optimalnega učnega okolja z uporabo sodobnih pedagoških, didaktičnih in inovativnih pristopov, ki omogočajo tudi učencem z MAS, da z individualiziranim delom doživljajo velike vzpone, učne dosežke, napredek, delajo odločne korake ter z jekleno voljo stopajo po poteh raznolikih izkušenj, novih izzivov, po katerih najverjetneje zaradi svojih danosti ne bi (mogli, smeli). Tako je zapisano črno na belem. Izkušnje, ki se kalijo v praksi, pa kažejo na to, da stvari niso samo črno-bele, temveč je vmes še veliko sivine, katere žrtve so tudi učenci z MAS.



2 MOTNJE AVTISTIČNEGA SPEKTRA

Kaj so motne avtističnega spektra, ki jih na kratko s kratico označujemo kot MAS? Ne vemo in nimamo enotne opredelitve. Ne samo to, prav tako ne poznamo vzrokov pojavnosti, da bi vedeli, kaj jih povzroča in kaj nanje vpliva. V literaturi zasledimo definicije in razlage različnih avtorjev, raziskovalcev, zdravnikov specialistov, psihologov, pedopsihiatrov, ki jih opredeljujejo, podajajo svojo razlago in pogled na motnjo. Zaradi vrzeli v medsebojnem sodelovanju med panogami, državnimi sistemi ter neenotnosti na področju izrazoslovja imamo tako za isto motnjo različna poimenovanja. V slovenski zakonodaji zasledimo izraz otrok z avtistično motnjo, v strokovni in laični literaturi pa najdemo tudi druga poimenovanja za avtizem: spektroatvistična motnja, motnja avtističnega spektra, klasični avtizem, atipični avtizem, pervazivna razvojna motnja, visoko-funkcionalni avtizem, Aspergerjev sindrom. (Strokovni center za avtizem)

MAS se pri vsakem posamezniku izraža drugače, večinoma pa so jim skupne težave na treh področjih. To so področja socialne komunikacije, interakcije in fleksibilnosti mišljenja. Posamezniki imajo primanjkljaje na različnih področjih, ki se izkazujejo, izražajo v različnem obsegu, stopnjah izraženosti in kombinacijah. Težave se pojavljajo na področju komunikacije, govora, socializacije, sensorike (hipo/hipersenzibilnost), vedenja (ponavljajoči se vedenjski vzorci), interesov, slabše razvite motorične spretnosti, znižane sposobnosti prilagajanja, pomanjkanje vzajemnosti, občutljivosti, presojanja, neustreznega vzpostavljanja socialnih odnosov in odzivanju na socialne pobude; imajo zmanjšan interes za interakcijo z drugimi vrstniki, težave pri prilagajanju vedenja različnim socialnim okoliščinam. Ti primanjkljaji so zelo ovirajoči ter predstavljajo in pomenijo pomembno oviro pri vključevanju, všolanju, nadaljnem šolanju ter kasnejšem učinkovitem, samostojnem vključevanju v družbo in socialno življenje. (Zveza nevladnih organizacij avtizem Slovenije)

3 PASTI SLOVENSKEGA IZOBRAŽEVALNEGA SISTEMA

Po dvaintridesetih letih samostojne države v Sloveniji še vedno nimamo primernih osnovnošolskih programov, v katere bi lahko vključili izključno učence z avtističnimi motnjami. Tako so ti učenci vključeni v prilagojene programe z enakovrednim ali nižjim izobrazbenim standardom, kjer se šolajo z učenci z drugimi motnjami ali pa so usmerjeni v

redni osnovnošolski program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, kjer jim je skladno z odločbo o usmeritvi zagotovljena pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir, motenj, učna pomoč ter svetovalna storitev.

V nadaljevanju bom predstavila pravni okvir in zakonodajno področje šolanja učencev z MAS v Sloveniji. 1. junija 2000 je bil uzakonjen Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, v katerem učenci z MAS sicer niso bili opredeljeni kot samostojna skupina, temveč so bili umeščeni v druge kategorije in različne skupine otrok s posebnimi potrebami – od otrok z motnjo v duševnem razvoju, otrok s primanjkljaji na posameznih področjih, otrok z govorno-jezikovno motnjo do dolgotrajno bolnih otrok. Po enajstih letih so bila zaznana in opazna prva prizadevanja za ureditev pripadajočih skupin otrok s posebnimi potrebami. Leta 2011 je prišla pobuda za pomembno in ključno spremembo 2. člena ZUOPP (opredelitev otrok s posebnimi potrebami) in predloga za uvedbo nove, samostojne skupine otrok s posebnimi potrebami, in sicer otrok z avtističnimi motnjami. Kar tri leta je hram slovenske demokracije potreboval, da je sprejel nov Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki je začel veljati 1. septembra 2013. Tako so zakonsko navidezno uredili področje šolanja učencev z MAS, ki so bili končno v zakonodaji opredeljeni in prepoznani kot posebna skupina otrok s posebnimi potrebami ter jim tako priznali posebne pravice, ki jih prej niso imeli, in prilagoditve, ki jih niso bili deležni. (ZUOPP 2013)

Po desetih letih (2013–2023) so zakoni in podzakonski akti vpeljani v šolsko prakso in vzgojno-izobraževalni sistem. Iz leta 2019 imamo Navodila za delo z učenci z avtističnimi motnjami za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo, ki pa nimajo osnovnih možnosti za uspešno uresničitev. Spremembe, smernice morajo slediti zakonskim in ustavnim predpisom, ki državo obvezujejo k njihovem izpolnjevanju, zagotavljanju, uresničevanju. Potrebe po spremljevalcu se največkrat rešujejo individualno. Nekateri avtorji opozarjajo, da so učenci z MAS tako heterogena skupina, da zanje ni mogoče oblikovati enotnega vzgojno-izobraževalnega programa. To je že res, toda to ni opravičilo, da znotraj šolskega sistema ostanejo spregledani, pozabljeni, degradirani, drugorazredni. Na problematiko se moramo odločno, ustrezno, premišljeno, strokovno odzvati in znotraj obstoječega šolstva sistemsko zagotoviti izvrševanje zakonskih predpisov in določb. (Juvan 2016)

4 SPREMLJEVALEC UČENCA Z MAS

Šolski spremljevalec otroka s posebnimi potrebami je strategija, oblika podore v šolskem osnovnošolskem okolju, ki nudi stalno pomoč, vodenje, usmerjanje in je ključnega pomena za uspešno vključevanje učenca z MAS. Je oseba, ki je neposredno vključena v vzgojno-izobraževalni proces in ki učenca z MAS spremlja v šolskem vsakdanjiku, ker ta zaradi posebnih potreb na področju učenja, vedenja, komunikacije, socializacije, čustvovanja potrebuje posebno pozornost, konstantno podporo, individualno pomoč pri dejavnostih tako v času pouka kot zunaj njega. Zasedimo različne izraze: spremljevalec, integracijski pomočnik, šolski asistent, šolski pomočnik. Naloge, ki jih opravlja, so odvisne od intenzivnosti motnje in potreb posameznega učenca z MAS, saj tako kot se učenci z MAS razlikujejo na spektru težav, se razlikujejo tudi s količino podpore, prilagoditev in pomoči, ki jo potrebujejo, eni več, drugi manj. (Blagovič 2016)

Šolski spremljevalec spremlja učenca tako v času obveznega kot razširjenega programa ter prevzema vse naloge, s katerimi deluje v dobro učenca z MAS, učenca razume, vzpostavlja z njim zaupanje, pomaga pri zagotavljanju, izvajanju, izpeljavi osnovnošolskega programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, doseganju izobraževalnih ciljev, minimalnih standardov znanja, koordiniranju, prilagajanju šolskih dejavnosti in učnega okolja ter zagotavlja pravilno razumevanje podanih navodil, nalog, učne vsebine in njihovi dodatni obrazložitvi z demonstracijo dejavnosti. S posredno podporo v razredu pomaga pri socializaciji, socialni interakciji, sklepanju prijateljstev, čim višji stopnji vključenosti v timsko delo, igro, spontano komunikacijo, usmerja učenca v vedenjskih izzivih, spodbuja pri uspehih, neuspehih, nudi podporo za vzpostavljanje odnosa, sodelovanja z vrstniki, omogoča, spodbuja samostojno delo pri dejavnostih, predstavlja učenčev glas ter je njegova največja opora in edina stalnica. (Doroslovac 2008)

5 SPREMLJEVALEC UČENCA Z MAS – PRAVICA ALI PRESTIŽ?

Želeli bi si, da bi bilo to le retorično vprašanje. A temu žal ni tako. Ustavi se že pri zakonski ureditvi. V 10. členu ZUOPP (materialni pogoji in fizična pomoč) je zapisano, da se otrokom z avtističnimi motnjami izjemoma lahko dodeli spremljevalec, ki se ga dodeli na podlagi kriterijev, ki so v veljavi od 1. 5. 2014, kjer je podrobneje določeno, da so otroci z avtističnimi motnjami izjemoma upravičeni do začasnega spremljevalca, če so opredeljeni kot otroci z

avtističnimi motnjami, ki imajo lažje, zmerne ali težje primanjkljaje na področju socialne komunikacije, socialne interakcije, primanjkljaje na področju vedenja, interesov ter aktivnosti. (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami 2015)

V prispevku sem že nazorno opredelila primanjkljaje, ovire, motnje, stanja, težave, ki povzročajo izrazite motnje in odstopanja v funkcioniranju na enem ali več področjih pri učencih z MAS. Torej imajo pri šolskem delu pomembne primanjkljaje na področju verbalne in neverbalne socialne komunikacije, težave pri izražanju, razumevanju, vzpostavljanju socialnih odnosov, nefleksibilno, rigidno vedenje, okorno pozornost, kratkotrajno koncentracijo, omejeno vzpostavljanje socialnih odnosov, socialne interakcije, neustrezno, minimalno odzivanje na socialne pobude drugih, potrebuje veliko spodbud za vključevanje v igro z vrstniki, ima težave pri sodelovanju v simbolni igri, pri prehajanju med dejavnostmi, organizaciji, načrtovanju, prilagajanju na spremembe. Vse to ovira samostojnost in pomembno vpliva na njegovo delovanje na različnih področjih. (Istenič 2021)

Ali zato potrebuje v osnovni šoli fizično pomoč? Ne potrebuje fizične pomoči. V 9. členu (način in pogoj za izvajanje) Pravilnika o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami je zapisano, da se izjemoma lahko dodeli začasni spremljevalec za izvajanje fizične pomoči otroku z avtistično motnjo, in sicer za pomoč pri vključevanju v posamezne dejavnosti vzgojno-izobraževalnega programa v osnovni šoli. Torej pravilnik predvideva začasnega spremljevalca le za posamezne dejavnosti, ki pa ne nudi strokovne in učne pomoči, temveč le fizično izvajanje pomoči za posamezne dejavnosti, ki jo učenci z MAS po večini ne potrebujejo. (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami 2013)

Iz osnovnih šol prihaja vse več prošenj za spremljevalce učencev z MAS. Ravnatelji opozarjajo pristojno ministrstvo, da je trenutni zakon nedorečen in zaradi neustrezne, pomanjkljive zakonodaje na področju šolanja učencev z MAS ne smejo in ne morejo zaposliti začasnega spremljevalca tudi v primeru, ko ga ima učenec v odločbi o usmeritvi zapisanega, ker njegovo delovno mesto na šoli ni sistematizirano. Pravico za razpis delovnega mesta pridobi izključno z odločbo o usmeritvi, v kateri je zapisan stalni spremljevalec. Glede na trenutno kadrovsko stisko šol osnovne šole pogosto nimajo možnosti zagotoviti začasnega spremljevalca, razen v primeru, ko je ta že zaposlen na drugem delovnem mestu in ima razpoložljiv čas med prosto uro oziroma urami. To pomeni, da je lahko vsako šolsko uro ob

učencu z MAS prerazporejen drug učitelj ali nekdo drug od strokovnih delavcev. Tako se dnevno menjujejo številni učitelji razrednega, predmetnega pouka, ki za povrhu še nimajo ustreznih znanj s področja otrok s posebnimi potrebami, kar je povsem nesprejemljivo, neustrezno in nedopustno, saj so za uspešno vključevanje učenca z MAS v šolsko okolje in prilagajanje učenemu procesu ne samo potrebna, ampak izjemnega pomena stalnost, struktura, potreba po istosti in vsakodnevna rutina. Opozoriti je potrebno na doživljanje sprememb, saj se pogosto anksioznost, čustvene stiske, stanja, tegobe, tesnobe, težave, zmede, negotovost, nelagodje, nemoč, odkloni, primanjkljaji, nezaželeni, neprimerna vedenja, nekontrolirana jeza, strah zaradi spremembe in menjavanja okolja, prostora, okoliščin, oseb, manj strukturiranih aktivnosti ob šibkih socialnih veščinah in slabših prilagoditvenih sposobnosti, ki jih posedujejo, z všolanjem v novem okolju osnovne šole še poglobijo in potencirajo.

6 ZAKLJUČEK

Učne potrebe učencev z MAS se razlikujejo, zato je znotraj rednega šolskega sistema nemogoče najti enako rešitev za vse. Kljub temu je zakonska ureditev predpisov za uveljavljanje pravic s področja šolske zakonodaje šolanja učencev z MAS nujno potrebna, saj je v rednih osnovnih šolah vse več učencev s potrjeno motnjo in tovrstno diagnozo. Različna strokovna okolja opozarjajo na pomen nudenja podpore, pomoči in prilagoditev učencu z MAS v vzgojno-izobraževalnem prostoru, procesu in priznanju pravice do stalnega spremljevalca. Ključno in neobhodno pomembno pri tem je opozoriti, da primarna vloga začasnega spremljevalca učencu z MAS, kot ga opredeljuje veljavna zakonodaja, ni toliko fizične narave, vendar je izjemnega in izrednega pomena bistveno kompleksnejša in pomembnejša podporna vloga, pomoč pri socializaciji, komunikaciji, doživljanju, čustvovanju, vedenju in vključitvi, saj so problemi in primanjkljaji na teh področjih največji.

Ob prispevku smo dobili vsaj osnoven vpogled in opozorili na neurejene razmere v problematiki šolanja učencev z MAS v rednem osnovnošolskem izobraževanju. Prizadevanja gredo v smeri počasnega vpeljevanja majhnih sprememb in hkrati odločnega zavzemanja, da bodo učenci z MAS v našem šolskem sistemu zasedli enakovredno mesto in sodobne, odprte družbe, ki bo z odprtim srcem sprejemala drugačnost kot še eno od razlik, po kateri se razlikujemo med seboj. Učenci z MAS, umeščeni v skupino otrok s posebnimi potrebami, so le ena izmed skupin, ki znotraj rednega osnovnošolskega programa potrebujejo več podpore,



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

pomoči in prilagoditev. In vsem, ki kakorkoli delamo s temi učenci, mora biti jasno kot beli dan, da je ta podpora njihova temeljna človekova pravica in ne privilegij. Svoj prispevek zaključujem z mislima, ki sta edini ključ in upanje do uspeha: »Svet, kot smo ga ustvarili, je rezultat našega mišljenja. Zato ga ne moremo spremeniti, ne da bi spremenili mišljenja.« (Alber Einstein) in »Merilo resničnega napredka družbe je v njenem odnosu do njenih najšibkejših členov.« (Mahatma Gandhi).

Viri in literatura

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11835> (dostop 1. 12. 2013).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896> (dostop 5. 12. 2022).

Blagovič, Neja, 2016: *Izziv za osnovno šolo: spremljevalec otroka z avtizmom (študija primera)*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

Doroslovac, Tatjana, 2008: *Otroci s posebnimi potrebami in njihove spremljevalke*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

Istenič, Maja, 2021: *Izkušnje spremljevalcev otrok s posebnimi potrebami ter strokovnih delavcev, ki z njimi sodelujejo*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Juvan, Barbara, 2016: *Vloga spremljevalca za fizično pomoč otroku s posebnimi potrebami v vrtcu*. Diplomsko delo. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

Posvet Za boljšo prihodnost otrok: https://www.dz-rs.si/wps/portal/Home/is/dogodki/PosvetZaBoljsoPrihodnostOtrok!/ut/p/z1/fY5LD4JADIR_DVfaVX15A02QR0BRA-7FgFkXEmAJoCT-eol6MVF668w3nQKFBGid3gue9oWo03LcT1Q9W0GkOJ5NMNRCDVU9WO9WkYmhq0H8AvDPmA0tD0n3BsWMVE3DgQd4iubrAbP0F588hMFdPq8C5SXInu_atbZXOdAW3ZILWvIWzvKed833VJCCYdhkLkQvGTyRVQS_orkoush-SahqY7Jw2fxE6TiDEw!/dz/d5/L2dBISEvZ0FBIS9nQSEh (dostop 5. 12. 2022).

Strokovni center za avtizem: <https://www.csgm-avtizem.si/avtizem/poimenovanje> (dostop 13. 12. 2022).

Zveza nevladnih organizacij avtizem Slovenije: <https://www.zveza-avtizem.eu/o-avtizmu> (dostop 3. 12. 2022).



**PROFILA DIJAKA IN PEDOCENTRIČNOST V PROGRAMU MEDNARODNA
MATURA
THE IB LEARNER PROFILE AND PAEDOCENTRISM IN THE INTERNATIONAL
BACCALAUREATE DIPLOMA PROGRAMME**

Nataša Kne

Gimnazija Kranj, natasa.kne@gimkr.si

Izvleček

Filozofija programa mednarodna matura v središče izobraževanja postavlja dijaka. Ob tem se pedagogu postavlja vrsta dilem glede osmišljanja pedocentričnega programskega modela in kako ga implementirati v učnem procesu. Članek naslavlja učno teorijo in prakso ter poskuša osvetliti smiselnost profila dijaka, ki je razumljen kot ideal dijaka, ki naj bi se mu v učnem procesu približali, če že ne osvojili. Ob tem se zastavlja vprašanje odgovornosti za doseg ideal, ki jo nosita tako dijak in učitelj, pri čemer je v prvi vrsti potrebno določiti, kaj sploh pomeni »biti v središču«. »Biti v središču« namreč vzpostavlja odnos središča in obrobja ter s tem povezanih vlog in odgovornosti. Če je dijak v središču, je učitelj na obrobju. Cilj članka je pokazati, da bi morali biti cilji pedocentričnega modela mednarodne mature oblikovanje samostojnega in odgovornega mladega človeka, ki mu je učitelj v oporo in mentorstvo, medtem ko mora dijak prevzeti odgovornost za svoje učenje.

Ključne besede: Pedocentrizem, »biti v središču«, profil dijaka

Abstract

The philosophy of the International Baccalaureate Diploma Programme puts the student in the center of education. The pedagogue faces dilemmas about the paedocentric programme model and how to implement it during the learning process. The article addresses educational theory and practice and tries to justify the purpose of the IB learner profile, which is understood as an ideal that should be approached in the learning process, if not reached. The responsibility for achieving the ideal should be accepted by both the student and the teacher. In the first place it is necessary to determine what it means, "to be in the centre". "Being in the centre"

establishes the relationship between the centre and the periphery and the roles and responsibilities as the consequence of this distinction. When the student is in the centre, the teacher is in the periphery. The aim of the article is to show that the goals of the paedocentric programme model should be raising and educating an independent and responsible young person, who the teacher supports and mentors, while the student must take responsibility for learning.

Keywords: Paedocentrism, "being in the centre", IB learner profile

1 UVOD

Na program mednarodna matura se vpišejo dijaki po končanem 2. letniku štiriletnega srednješolskega izobraževanja. Dijaki so stari med 16 in 17 let, ko so v precejšnji meri že oblikovane osebnosti na pragu odraslosti. Na Gimnazijo Kranj se večinoma vpisujejo dijaki, ki so obiskovali eno izmed slovenskih gimnazij ali štiriletnih srednjih šol, torej prihajajo iz učnega okolja, ki je drugačen od programa mednarodna matura. Slovenski izobraževalni sistem bolj poudarja učenje na pamet, medtem ko program mednarodne mature spodbuja kritično razmišljanje in ustvarjalnost. Slovenski izobraževalni sistem je po mojem mnenju trdnjši v smislu pridobljene širine znanja in akademske poštenosti, medtem ko gre program mednarodne mature v globino in je ranljivejši glede akademske poštenosti. Dijaki morajo na mednarodni maturi spremeniti svoj odnos do avtorskega dela in plagiatorstva, cilj je, da skozi učni proces pridejo do spoznanja o osebni odgovornosti za svoje učenje in znanje. To pomeni, da so v središču učnega procesa, ne le kot učeči se posamezniki, temveč predvsem kot odgovorni učeči se posamezniki, ki razumejo, da so v središču učnega procesa, kar zahteva samostojnost in oblikovanje visokega občutka odgovornosti. V članku bom pokazala pozitivne in negativne vidike pedokratičnega sistema programa mednarodne mature. Dijaki mednarodne mature so sicer samostojnejši pri svojem delu in razumejo, da so v središču svojega učenja, vendar so tudi ranljivejši glede razumevanja avtorskih pravic in plagiatorstva.



2 UČNI CILJI PROGRAMA MEDNARODNA MATURA

International Baccalaureate Organization IBO pri oblikovanju svojega pedagoškega programa izhaja iz lastne globalnosti, zato je središču njene kulture in kurikulumu svetovljanstvo kot mednarodna miselnost (International-mindedness). Cilj IBO je, da z izobrazbo vpliva in oblikuje globalno družbo, ki poudarja vseživljenjska učenje, omogoča dijakov kognitivni in socialno-čustveni razvoj in da oblikuje v odgovornega člana družbe. IBO šole, pravzaprav vsaka šola in njeni učitelji, se moramo vprašati, kakšne posameznike želimo vzgojiti. V mednarodnih šolah je seveda pomembno, da naslovimo globalne izzive in probleme, razumevanje drugih kultur, kar je odvisno od kulture učnega okolja in kulture celotne šolske skupnosti. Težimo k vzpostavljanju konstruktivnih, spoštljivih in akademskih razprav znotraj učnega okolja in onstran.

Hkrati z oblikovanjem odprte mednarodne miselnosti je v učnem procesu pomembna predvsem akademska kvaliteta programa, ki ni zagotovljena le z vsebino učnega programa ter pedagoškimi in didaktičnimi metodama, temveč predvsem z etičnimi principi šolske skupnosti. Ker program mednarodne mature temelji predvsem na samostojnem delu dijakov, je pomembno, da razumejo pomen avtorskega dela. Dijaki imajo na urniku šest predmetov, in tri jederne predmete (CAS – podobno slovenskim izbirnim vsebinam, Theory of knowledge TOK – teorijo vednosti in Extended essay EE – razširjeni esej). Vsak predmet je pri ocenjevanju razdeljen na interni del ocene in eksterni del ocene. Prav interni del mature je v srcu pedokratskega principa IBO. Pri predmetih na osnovni ravni interni del ocene znaša 25 % celotne ocene, pri predmetih na višji ravni pa 20 % celotne ocene. Interni del predmeta dijaki pod mentorstvo učitelja opravijo izven pouka, praviloma doma in samostojno. Interni del mature je glede plagiatstva najranjivejši del mature, zato je zelo pomembno, da dijaki resnično razumejo odgovornost, ki jo imajo do svojega dela, ki mora biti avtorsko, če del naloge ni njihovo avtorsko delo, morajo dijaki neavtorski del primerno upoštevati in navesti vir (reference). Cilj mednarodne mature pri ocenjevanju je seveda, da dijak odda lastno avtorsko delo. Da zagotovimo pristnost dijakovega dela, se poslužujemo različnih metod:

- Spremljanje dijakovega napredka: redne konzultacije in oddaja prvega osnutka in potem končne naloge. Ko učitelj spremlja dijakov napredek, se seznani z njegovim



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

razmišljanjem, Spozna njegov miselni proces, ki se odraža tudi v nalogi (raziskovalno delo, esej ...)

- Dijakom svetujemo, naj sproti beležijo bibliografijo in so dosledni pri citiranju. Na Gimnaziji Kranj uporabljamo Harvardov sistem citiranja.
- Dijakom svetujemo, naj uporabljajo detektorje plagiatstva, ki so dostopni na internetu. O tem, morajo dijaki razumeti, da detektorji niso stoddostni, da je še vedno njihova odgovornost, da poskrbijo, da je delo drugih avtorjev primerno prepoznano.

IBO ima, po mojem mnenju, dva zelo pomembna cilja, zagotavljanje mednarodne miselnosti, ki je odprta in vključujoča in naravnana k človeštvu in celotnemu planetu, ter akademsko poštenost. Šole imamo vzpostavljene različne mehanizme, da zagotavljamo dosego ciljev. Skladno z IBO-filozofije na Gimnaziji Kranj stremimo k zagotavljanju kvalitetnega izobraževanja z vzpostavitvijo sledečih mehanizmov:

- Izobraževanje učiteljev na IBO-delavnicah.
- Izobraževanje dijakov v smislu pedokracičnega sistema, ki v središče postavlja odgovornega učečega dijaka.
- Prožnost in prilagajanje hitro spreminjajočim izobraževalnim pogojem (razvoj znanosti in tehnologije, razvoj pedagoških pristopov, razvoj umetne inteligence in možnost plagiatstva ...)
- Pravilniki, ki urejujejo razmerja v šolski skupnosti (pravilnik o vpisu, pravilnik o ocenjevanju, pravilnik glede jezika, pravilnik o akademski poštenosti, pravilnik za dijake s posebnimi potrebami)
- Timsko poučevanje in učenje, pri čemer so vključeni vsi predmeti. Sodelovanje učiteljev različnih predmetov, ki omogoča sodelovanje dijakov.
- Kultura gimnazije spodbuja sodelovanje in vključenost: kolegialni odnosi med učitelji in dijaki.
- vključevanje staršev in seznanjanje s ključnimi značilnostmi programa. Staršem predstavimo pedocentrični izobraževalni sistem, ki pri dijakih spodbuja samostojnost in odgovornost.



3 LASTNOSTI DIJAKA MEDNARODNE MATURE


Dijaki mednarodne mature naj bi stremeli k mednarodni miselnosti in akademski poštenosti. IBO je oblikovala profil dijaka mednarodne mature, ki odraža izobraževalne cilje, ki jih poskušamo doseči..

Lastnosti dijaka mednarodne mature (IB learner profile):

- Inquierers: raziskovalci
- Knowledgeable: vedoželjni
- Thinkers: misleci
- Communicators: komunikatorji
- Principled: načelni
- Open-minded: svobodomiselni
- Caring: sočutni
- Risk takers: drzni
- Balanced: uravnoteženi
- Reflective: sposobni presoje

Dijaki so raziskovalci so sposobni samostojnega raziskovalnega dela in dela v skupini, pri čemer ohranjajo vseživljenjski interes po raziskovanju. Vedoželjni dijaki razvijajo konceptualno razumevanje in spoznavajo globino ter širino znanja. Ukvarjajo se lokalnimi in globalnimi izzivi. Misleci so kritični in ustvarjalni, analizirajo kompleksne težave in ustrezno ukrepajo. So samoiniciativni in stremijo k ustreznim etičnim odločitvam. Komunikatorji se kompetentni in se izražajo prepričljivo v več kot enem jeziku in na različne načine. Komunikatorji učinkovito sodelujejo in upoštevajo mnenja drugih. Načelni dijaki delujejo z integriteto in neoporečnostjo z močnim občutkom za poštenost in pravičnost, s spoštovanjem do dostojanstva in pravic drugih ljudi. Prevzemajo odgovornost za lastna dejanja in njihove posledice. Svobodomiselni dijaki kritično presojajo lastno kulturo in osebno zgodovino, kakor tudi vrednote in tradicije drugih. Iščejo in presojajo različne poglede in se učijo iz izkušenj. Sočutni dijaki pokažejo empatijo, skrb in spoštovanje. Dijaki so skrbni in predani prostovoljstvu, da bi življenje drugih in celotnega sveta obrnili na bolje. Drzni dijaki se z negotovostjo soočajo s premislekom in odločnostjo. Neodvisno in sodelujoče raziskujejo nove ideje in inovativne strategije. Dijaki so vztrajni, kadar so soočeni z izzivom in spremembo. Uravnoteženi dijaki razumejo pomembnost usklajevanja različnih vidikov življenja, tako itelektualnega, fizičnega kot čustvenega, da bi dosegli lastno dobrobit in dobrobit drugih.

Razumemo našo soodvisnost z drugimi in s svetom, v katerem živimo. Dijaki, ki so sposobni presoje, upoštevajo svet in lastne ideje in izkušnje. Razumemo naše prednosti in slabosti, da bi omogočili učenje in osebni napredek. (IB learner profile, 2017)



IB learner profile

The aim of all IB programmes is to develop internationally minded people who, recognizing their common humanity and shared guardianship of the planet, help to create a better and more peaceful world.

As IB learners we strive to be:

<p>INQUIRERS We nurture our curiosity, developing skills for inquiry and research. We know how to learn independently and with others. We learn with enthusiasm and sustain our love of learning throughout life.</p> <p>KNOWLEDGEABLE We develop and use conceptual understanding, exploring knowledge across a range of disciplines. We engage with issues and ideas that have local and global significance.</p> <p>THINKERS We use critical and creative thinking skills to analyse and take responsible action on complex problems. We exercise initiative in making reasoned, ethical decisions.</p> <p>COMMUNICATORS We express ourselves confidently and creatively in more than one language and in many ways. We collaborate effectively, listening carefully to the perspectives of other individuals and groups.</p> <p>PRINCIPLED We act with integrity and honesty, with a strong sense of fairness and justice, and with respect for the dignity and rights of people everywhere. We take responsibility for our actions and their consequences.</p>	<p>OPEN-MINDED We critically appreciate our own cultures and personal histories, as well as the values and traditions of others. We seek and evaluate a range of points of view, and we are willing to grow from the experience.</p> <p>CARING We show empathy, compassion and respect. We have a commitment to service, and we act to make a positive difference in the lives of others and in the world around us.</p> <p>RISK-TAKERS We approach uncertainty with forethought and determination; we work independently and cooperatively to explore new ideas and innovative strategies. We are resourceful and resilient in the face of challenges and change.</p> <p>BALANCED We understand the importance of balancing different aspects of our lives—intellectual, physical, and emotional—to achieve well-being for ourselves and others. We recognize our interdependence with other people and with the world in which we live.</p> <p>REFLECTIVE We thoughtfully consider the world and our own ideas and experience. We work to understand our strengths and weaknesses in order to support our learning and personal development.</p>
--	---

The IB learner profile represents 10 attributes valued by IB World Schools. We believe these attributes, and others like them, can help individuals and groups become responsible members of local, national and global communities.

© International Baccalaureate Organization 2017
International Baccalaureate® | Baccalauréat International® | Bachillerato Internacional®

a. IB Learner profile. Lastnosti dijaka mednarodne mature. [2].



3.1 OBLIKOVANJE IZOBRAŽEVALNEGA OKOLJA ZA RAZVOJ LASTNOSTI DIJAKA MEDNARODNE MATURE

Dijake z IB learner profile (dijakov profil) seznanimo na uraden in neuraden, torej bolj sproščen način. Lastnosti dijakovega profila so kot cilji opredeljeni v učnih pripravah pri predmetih, lastnosti pa se razvijajo in izpostavljajo pri obveznih izbirnih vsebinah CAS (Creativity, Activity, Service), pri katerih dijaki na bolj neformalen način oblikujejo lastnosti.

Dijaki samostojno organizirajo projekte in dogodke, nekateri so osredotočeni prav na ozaveščanje o lastnotih dijakova mednarodne mature. Takšna projekta sta krst tretješolcev mednarodne mature in skrivni božiček. Inicijacija tretješolcev mednarodne mature, ki jo pripravijo četrtošolci mednarodne mature temelji na poznavanju in oblikovanju IB learner profile. Pri skrivnem božičku se dijaki obdarujejo z darili na temo IB learner profile.

Ugotavljamo, da sta za doseganje izobraževalnih ciljev ključna ob pristopa, torej, da so lastnosti vključene v akademski učni načrt in v pristočasne dejavnosti. Izpostaviti je sicer potrebno, da se dijakom IB learner profile zdi otročji in je zato potrebno ozaveščanje o njem vključevati preudarno in ustvarjalno, da pri dijakih ne naletimo na odpor in smešenje.



b. IB camp in krst tretješolcev mednarodne mature z ozaveščanjem o IB learner profile. Lasten arhiv

4 ZAKLJUČEK

Pedokratični izobraževalni sistem je lahko uspešen le v primeru, da dijaki razumejo svoj položaj v središču kot položaj samostojnosti in odgovornosti. Program mednarodna matura ima vzpostavljene učinkovite mehanizme, ki vključujejo celotno šolsko skupnost, da stremi k zagotavljanju učenega okolja, ki pri dijakih spodbuja samostojnost in odgovornost. Učitelji imamo sicer tudi klasično vlogo predavatelja ex katedra, vendar pa vse pogosteje tudi vlogo mentorja oz. moderatorja dijakovega učnega procesa, saj je to edini način da prevzamejo odgovornost za učenje. IBO je oblikovala lastnosti dijaka mednarodne mature IB learner profile z namenom, da bi lažje dosegali pedagoške in izobraževalne cilje, vendar naše izkušnje kažejo, da ga je potrebno dijakom predstaviti in ga uveljaviti preudarno, saj ga



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

večinoma dojemajo kot model, ki je primeren za osnovnošolsko raven in ne za gimnazijsko izobraževanje.

Viri in literatura

- [1] Creativity, Activity, Service guide. Geneva: IBO, 2017
- [2] IB Learner Profile poster: Geneva: IBO, 2017
- [3] Learning diversity and inclusion in IB programmes, Removing barriers to learning: Geneva: IBO, 2020



UČENJE UČENJA – ALI RES POUČUJEMO ZA PRIHODNOST? APPROACHES TO LEARNING – DO WE TEACH FOR THE FUTURE?

Mateja Kores

Danila Kumar International School, koresm@os-danilekumar.si

Izvleček

Učenje učenja naj bi učencem ponudilo usvajanje vseživljenjskih veščin, ki jim ne prinašajo zgolj uspeha v akademskem smislu, temveč jih tudi obogati z veščinami potrebnimi za delovanje v resničnem svetu, ko zapustijo varno in vodeno učenje v šolah. Vedno bolj očitno postaja, da se vrzel med veščinami, ki so potrebne za akademsko uspešnost in veščinami, ki so potrebne za kasnejšo finančno neodvisnost in karierni uspeh, vedno bolj pogloblja. Akademski uspeh še zdaleč ni več zagotovilo za uspešno kariero. Kako mi, kot učitelji, zapolnimo to vrzel in priznamo, da so nekatere veščine na robu izumrtja, medtem ko se druge, za katerimi učenci stremijo, ne vključujejo v učne načrte. Predavanje, ki bo slonelo na sodelovalni metodi, bo skupini slušateljev omogočilo poenotiti ali zagovarjati različne poglede in pristope k reševanju perečega vprašanja: Ali res poučujemo za prihodnost?

Ključne besede: ATL, učenje učenja, veščine, učni načrt

Abstract

Approaches to Learning focus on life-long learning of skills, which need to support our students in their ability to succeed not only academically but also in the real world, after the safe and guided learning in the school environment ends. It is increasingly more evident that the divide between skills needed to succeed academically, and skills needed to succeed in what students perceive as success in the real world, is becoming greater. Academic success is not a guarantee for financial independence or a successful career any longer. How do we, as teachers, consolidate the gap and acknowledge that certain skills are becoming extinct in their explicitness, while others, which students crave for, are not part most curriculums. This talk will be based on the participative method, which will enable the group to consolidate



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

differences in ideas as well as approaches to solving the pertinent question: “Do we teach for the future?”.

Keywords: ATL, approaches to learning, skills, curriculum

Proofread by Benedict Dries Jenkins, MA.

Nearly a decade of teaching in the IB MYP Programme has bestowed a lot of challenges upon me. Besides teaching numerous subjects, at least a new one every 2-3 years, I have settled into teaching ATL, Approaches to Learning, in the last three years. Students in the IB Middle Years Programme (MYP) are taught approaches to learning (ATL) in order to help them "learn how to learn." They are created with cross-curricular requirements in mind and offer teachers and students a common language to utilize when reflecting and developing on the learning process. IB Schools must make sure that each year of the MYP has an ATL planning chart. ATLs, however, would be clearly and implicitly integrated into regular learning experiences in a more extensive implementation, giving students the chance to practice and gradually hone a variety of ATL skills. Moreover, these skills are divided into five categories, and include more than 140 individual skills that specifically target the acquisition of tools and strategies to cope not only with learning, but the world. The goal of teaching ATL skills is to equip students with knowledge that allows them to practice self-regulated learning.

Self-regulated learners have learned how to set learning goals, ask good questions, self-interrogate as they learn, generate motivation and perseverance, try out different learning processes, self-monitor the effectiveness of their learning, reflect on achievement, and make changes to their learning processes where necessary (Zimmerman and Schunk, 1989).

I support the IB Programme at our school, which not only implements teaching learning skills as part of the embedded IB curriculum in all of the subject taught, but also offers a separate subject called ATL in which we focus on all aspects of learning how to learn. Despite this immensely useful and much needed way of catering to the students' needs, I am still wondering; is the current academic system, be it primary or secondary education, truly teaching the skills students will need for the future. This paper will attempt to highlight some of the pertinent questions that pedagogues of today and the future need to contemplate and



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

perhaps implement some changes to the curricula. The majority of my examples are from my own experience of being a teacher for more than 15 years. My interest in how pedagogy should be set up sends me on a quest of exploring what and how we should teach in order to enable students to acquire the skills that they will need, and moreover, are there skills that we need to abandon. On the other hand, should we bring some skills that have virtually disappeared, back.

THE TECHNOLOGICAL (AND CULTURAL) DIVIDE

“What would you like to become when you grow up?”

“A YouTuber.”

“An influencer.”

“A Twitch commentator.”

“An NFT trader.”

Are you sure you know what the students are talking about when they are answering these questions? Do you know what it takes to perform one of those mentioned jobs? When I talk to students, you can see there is a real divide between what they are taught to say and think and what their reality seems to be. True, some will say they want to be a doctor or a lawyer, or work in an office, but very few mention they want to be something that isn't part of a very straightforward educational path – primary education, secondary education (high school, of course), and then university. Often alongside those jobs mentioned above, students simply answer they will go to university, not even knowing what that means or what they will do there. The society is planning it out for them. In my country, vocational schools are disappearing. Many vocational schools needed to be renamed to “name of the vocational school + high school”, because going to a high school is a trajectory to university and with a university degree, you will get a well-paid job and financial stability in life.

Perhaps this is still true to some extent, and our schools are still teaching academic skills that equip students for this cookie cutter path to an education. My question remains, are we teaching them skills to succeed in school or are we teaching them skills for the future? School

end at some point and the future needs well-equipped and independent individuals, who can contribute to society in a meaningful manner, be compassionate, and know how the basics of the world work.

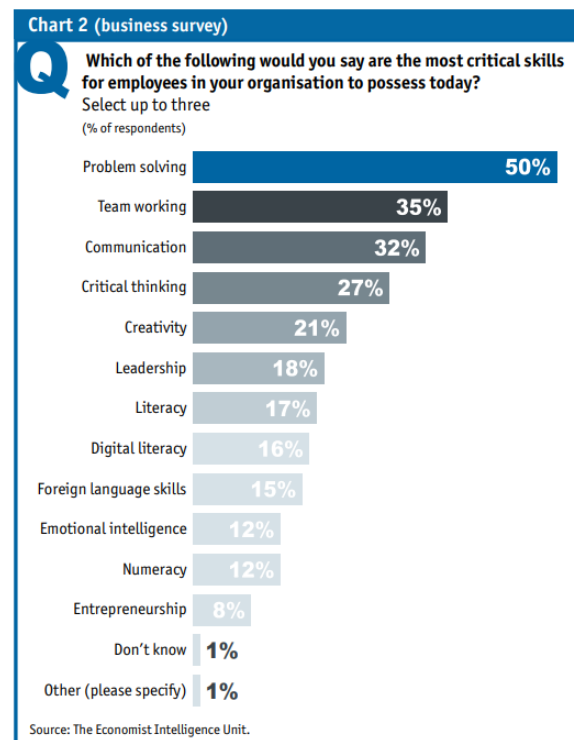
It is increasingly more difficult to motivate students for academic success if their interest involves activities that are not found in the academic sphere. Their heroes, who might be even their age, or just a couple of years older, are high-earning individuals who never obtained a degree, and why would they if it doesn't even guarantee a job any longer. The dreaded question "Why do we have to know/do/learn this?", is not easy to answer, perhaps it is increasingly more difficult to answer.

SKILLS OF THE FUTURE

The Economist's Intelligence Unit issued a report on skills. It investigates the extent to which the skills taught in education systems around the world are changing, and whether they meet the needs of employers and society more widely (The Economist Intelligence Unit, 2015:5).

We need to acknowledge that schools should teach skills that will be desirable and in demand in the workplaces our students will enter and makes sure they are competitive on the job market. When the Economist asked employers which skills they desire most in their employees, this is what the results were.

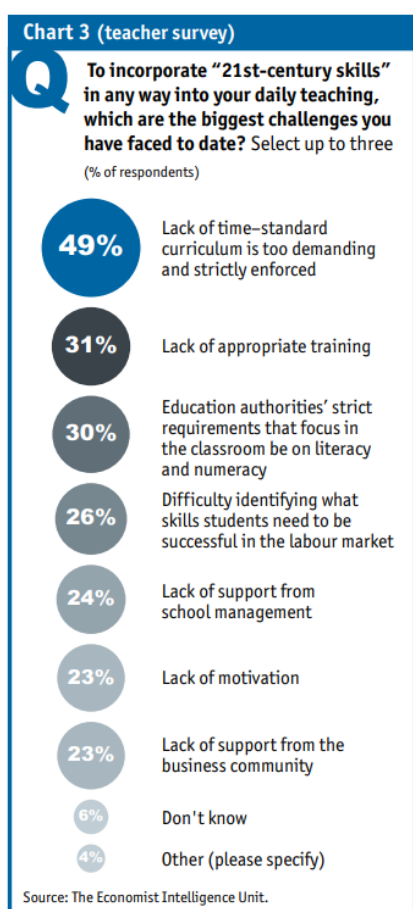
Literacy and numeracy, two highly acclaimed academic disciplines, still much revered in schools (and by the parents) are very low on the list. Technological advancements have made it possible that a lot of skills pertaining to numeracy and literacy are done for us not by us any longer. However, skills like problem solving, team work and communication



(fluency rather than accuracy), are the most desired among the skills listed.

Now, how are these skills best taught? How should they be taught that they are not only used for solving standardised tests and ensuring good graded (and by nowadays' standards, a good grade is the highest grade, not a golden middle as it used to be).

The Economist asked teachers, what are the challenges that prevent them teaching these skills in the manner in which they would reach outside of the curriculum, the so-called “21st Century Skills” (The Economist Intelligence Unit, 2015:13). The answers are not surprising.

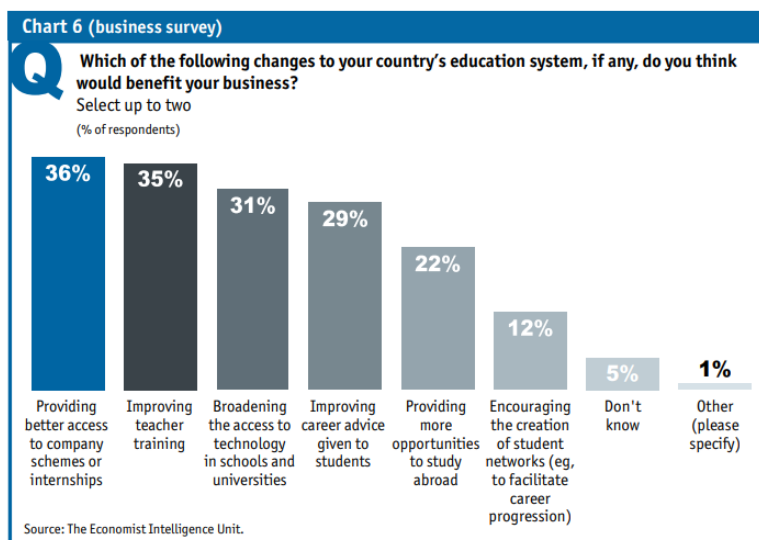


Being a part of several teacher forums and groups, the discussion there reflects what the survey here confirms. Nearly half of the teachers feel they cannot teach skills needed for the future, because the curricula are too packed with 20th century approaches. The idea is more knowledge rather than more skill. Secondly, more and more teachers are not catching up with the new. If anything, the Coronavirus lockdowns and the remote teaching exposed how schools still lack behind the face paced digital world that our students will enter – the question is how (un)equipped? Lack of training in skills that perhaps teacher themselves don't have and are supposed to pass on to the younger generations is perhaps an impasse at the current time.

It is also interesting that a third of teachers feels the authorities are still too hung up on literacy and numeracy for success in the labour market. The difficulty identifying *which* skills are those that students will actually need is a very important and extremely vital question to answer. At a point, are all skills needed for all students? One of the buzzwords in classrooms and teaching is differentiation. Differentiation by interest, by product, by readiness. Funnily enough, a most logical of all would be by content, surely? Especially in secondary education. I always look back on my high school experience and think to myself; at 17, 18 I knew well enough I will never use integrals in my life, yet I spent years dealing with them. I needed to know them to pass what will enable me to obtain my

language! degree. Why are we not differentiating by content or rather the skills students need? Not all student need academic skills, but surely all could do well with learning life skills. Teachers need to understand that 21st century skills are not taught but modelled (Brian Schreuder, deputy director general, Curriculum and Assessment Management, Western Cape Education Department, The Economist Intelligence Unit, 2015:19).

What needs to change in our school systems, so we could cater better to students' needs regarding skills for the future. The teachers gave some poignant answers to the Economist's survey.



The connection to the job/labour market is missing. Even primary education could take strides to bring real life skills from different professions closer to the students. There is such a disconnect between student understanding what skill they are learning and where this skill can be applicable in life, or their future job.

Being a long-time mentor of the school parliament I encounter time and time again the same lament from the students; "Why are we learning this?". This is a strong signal that we cannot ignore and we should look into making curricula such that they are understandable to the very people who need to benefit from them; our students.



SKILLS STUDENTS ARE LOSING AND SKILLS WE ARE NOT TEACHING THEM (ANYMORE)

Undoubtedly, progress always brings novelties, introduces something not seen before, and does away with the obsolete. According to Matthew Lynch, his article identifies five skills that are becoming lost due to the incorporation of technology into teaching: communication (written and proper), social skills (including etiquette, empathy, reading emotions), critical thinking, imagination, and reflection (Lynch, 2019).

I'd like to pick up on critical thinking, especially thinking critically of their own work and reflection that is meaningful. Students are very well versed in saying "what sounds right", but has very little content behind it.

Teaching methods in vogue in today's day and age are putting the teacher in the role of the facilitator, the student is the center, we are fostering student agency, self-assessment, setting their own learning outcomes and goals. However, the arbiters of their success are still we, the teachers. Isn't that counter-intuitive? A student sets their own goal, therefore their own criteria for how or when their goal is reached, but they are still assessed by the standard for that goal by someone else. Does progressive teaching confuse the students and perhaps does not equip them with the independence we are trying to strive for with student-centered and differentiated learning (let us not forget that we still don't differentiate content). Classrooms look like learning centres, pair work, group work, choice, voice, ownership scream from the walls. And yet, making a line, folding a paper, using consecutive pages in the notebook, all seem so unattainable. Where have students lost the basic skills? Everyone will blame technology, and the ever shrinking attention span due to screen time, etc. Have we ever thought that progressive teaching may be overstimulating? That we are fostering student agency that is not in line with child brain development?

Katharine Birbalsingh is someone who recognised that the more progressive teaching got, the students did not learn more or better, rather the opposite. She is an advocate of the "common sense approach" and has proven that traditional teaching does not hinder learning and that in today's nearly lawless world of social media and technology, children and students need an anchoring in a stable environment, guided by knowledge, discipline, and kindness. Her school puts teachers in front of the class, they have rows of desks, silent corridors, and consequences.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

She says that “/.../ we send our few off to Cambridge and to Oxford, but it’s not just that. We’ve also got other kids who might become plumbers and hairdressers and so on, but they turn up on time (Fahey, 2022). She is an advocate of traditional values, traditional behavior, discipline, and explicit teaching. Some dubbed her as “Britain’s strictest headmistress” and she wears the title with pride. Discipline has been co-opted as a bad word. Teaching discipline is teaching skills. That is what discipline means. We are experts in a particular discipline, because we had to adhere to certain standards that enabled us to learn and later master that discipline. Now discipline is frowned upon as being backwards. Teachers do not discipline the students any more, on the one hand because there are no tools, and on the other hand because students in their agency, their lack of reflection, and critical thinking, do not see a problem in their doing or behavior. Birbalsingh argues that teachers are made feel guilty if they are leading the learning if the learning is not inquiry based only, self-regulated, and infused with student agency (Fahey, 2022). Explicit learning is practically medieval.

We often say that students never miss what you model. We forget, as teachers, to model knowledge. We stepped back as a source of knowledge in the classroom. It’s about reassurance and safety. The differentiation we need to employ is our own critical thinking, we need to stop feeling as if we are enables if we explicitly teach our students, we need to start seeing ourselves as the source of knowledge.

We complain again and again: student’s lack focus, they cannot sit still, their notebooks aren’t neat, their handwriting is deteriorating, but on the other hand, do we ensure that the teaching process is peaceful and structured enough to teach those skills? We are afraid not to put them in group work, not to give them computers to research, do posters, presentations, make infographic, think about 1001 fun activity. Are we teaching focus? Discipline in its true meaning?

SKILLS SCHOOL CURRICULA STILL AREN’T TEACHING

When you left high school, did you know how to pay a bill at the bank? Did you fill in the application for college yourself? Students come of age, and yet they have not mastered life skills that schools should be teaching them. Handling money, basics of economy, healthy relationships (romantic, friendships, work relationships), insurance, rights, basic local law,



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

finding a job, what it means to have a job, career orienteering, and many, many more. We say we are raising independent students, but again, we mean independent in the academic realm, not really independent. If after 12 years of schooling students don't know basic life skills that are happening outside of the classroom, we have failed as an education system.

Massimo Pigliucci is a genetician, a biologist and a philosopher of science, who strongly advocates that character and explicitly the philosophy of stoicism should be taught from early education on (Stoicism: Get Better at Life with Massimo Pigliucci, YouTube: 24:24-29:02). The skill of being in control can also be connected with discipline, the skill of mastering something. He speaks about the *Young Plato* project that was introducing practical philosophy in an elementary school in Belfast, N. Ireland. The skills that are taught also through ATL in the IB system is here taught through the practical philosophy. Skills, also character skills, need to be learned as musical instruments or a language is learned. We do know that there are benefits of starting those things young, and with skills of practical philosophy is not any different. Students can engage in abstract reasoning at the age of 6 or 7, and extends into the early twenties (ibid.).

Humanism is the core of everything, we are human and we need to learn about humanity. In today's world very young toddlers might have seen a phone, a TV, a tablet, before they have seen a peer on a play date or in the nursery. That's a horrifying thought. Therefore, it is imperative to start teaching humanism and practical philosophy at an early age, and gradually introduce the practical life skills towards the secondary education.

We constantly hear the phrase, children are our future, and they most certainly are, but the future is very scary if now children, soon adults of age, able to vote, able to drive, have no idea how to tackle real life situations or be in control of their discipline, but they are experts in giving power point presentations.

IS THERE AND ANSWER?

Is there and answer to the question if we are teaching skills for the future? There is no one answer, surely. Different circumstances demand different sets of skills. However, in the West, in our European space, I see and feel, from practical experience, but also from what



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

pedagogues are waking up to slowly, that perhaps we are going to see the pitfalls of progressive teaching just as the pitfalls of permissive parenting came to rear its ugly head year later.

If our society is not re-defining what education is, the teaching of the skills will not move towards where it, in my opinion, should be. Teachers need to go back to teaching, not just moderating, we need to go back to modeling focus, discipline, traditional behaviour like manners and kindness. Peace and quiet is not repressive. It's necessary. It's necessary as an antidote to what skills the world, the technical or metaverse is teaching our students: quick, flashy, fast, shortcuts, what I say doesn't matter, what I do doesn't matter. Going back to some basics is not only beneficial, it is crucial.

We are developing methods, we are trying to find the next best and most innovative approach, and yet, are we seeing that our students learn better? Are more skilled? These are the questions we, educators, need to ask ourselves first, and then, very quickly and courageously, our policy makers.

Teachers can change the world with just the right mix of chalk and challenges.

Joyce Meyer

Viri in literatura

Approaches to Learning - International Baccalaureate®.

<https://ibo.org/contentassets/901d3baf4a104aea8aaff44364b001e0/approaches-to-learning-claremont-en.pdf>. (12. 12. 2022)

Centre for Independent Studies. "Overcoming the Educational Odds | Katharine Birbalsingh | Glenn Fahey | CIS." *YouTube*, 14 Oct. 2021, www.youtube.com/watch?v=IXfIA8aLtN8. (14. 12. 2022)

Driving the Skills Agenda: Preparing Students for the Future.

<https://static.googleusercontent.com/media/edu.google.com/en//pdfs/skills-of-the-future-report.pdf>. (16. 12. 2022)

Fahey, Glenn, et al. "Katharine Birbalsingh: How Progressive Teaching Is Failing Students." *The Centre for Independent Studies*, 30 Nov. 2022, <https://www.cis.org.au/publication/katharine-birbalsingh-how-progressive-teaching-is-failing-students/>.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Lynch, Matthew, et. al. "5 Skills That Students Are Losing Because of Tech." *The Tech Advocate*, 9 Aug. 2019, <https://www.thetechadvocate.org/5-skills-that-students-are-losing-because-of-tech/>. (19. 12. 2022)

Schunk, Dale H., and Barry J. Zimmerman. *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. Guilford Press, 1998.

"Stoicism: Get Better at Life with Massimo Pigliucci." *YouTube*, Triggernometry, 18 Dec. 2022, <https://www.youtube.com/watch?v=L9h1xNOWPIQ>. (18. 12. 2022)

Zimmerman, Barry J., and Dale H. Schunk. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.



**RAZVOJNA MISELNOST V ŠOLI KOT ODGOVOR NA NEZNANE POKLICE
PRIHODNOSTI
GROWTH MINDSET IN SCHOOL AS ANSWER TO THE UNKNOWN JOBS OF
THE FUTURE**

Mateja Močnik

Gimnazija Škofja Loka, mateja.mocnik@gimnazija-skofjaloka.si

Izvleček

Poklici prihodnosti so za pedagoške delavce neznanka, na katero moramo pripraviti svoje učence. Kako torej učence lahko pripravimo na nekaj, kar sploh še ni definirano? Ena izmed možnih poti je priprava učencev s pomočjo razvojne miselnosti, ki jo morajo učenci šele razviti. Za razvijanje prožne miselnosti pri učencih ne potrebujemo velikih sprememb v učnem načrtu, načinu poučevanja ali vsebini poučevanja. Že z nekaterimi majhnimi spremembami pri sebi, pri načinu komuniciranja, spodbudah in poudarkih, ki jih počasi prenesemo na svoje učence, lahko dosežemo marsikaj. Naši učenci bodo tako tudi čez 20 ali 40 let pripravljeni na izziv novega poklica, ki jih ne bo vrgel iz tira; sodelovali bodo s svojo ekipo in uspešno premagovali prepreke, ki jim bodo postavljene na pot.

Ključne besede: razvojna miselnost, poklici prihodnosti, pohvala, konstruktivna kritika, komunikacija

Abstract

Jobs of the future are yet unknown but teachers need to prepare their students for that future situation. So how can we teach about something that is not yet defined? One option that we have is to incorporate growth mindset and cultivating that way of thinking in our students. We don't need big changes in curriculum, methods of teaching or in subjects that we teach our students but we need to start with us, our communication, words of encouragement and ideas that we start planting in minds of our students. This will make sure that our students will be



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

ready to take on a challenge of any job 20 or even 40 years from now, they will successfully work with their team and overcome any obstacle on their way.

Keywords: growth mindset, jobs of the future, praise, constructive criticism, communication

1 UVOD

Učitelje in profesorje zadnje čase čedalje večkrat preganja izraz *neznani poklici prihodnosti*, ki nas hkrati navdaja z radovednostjo in s strahom, ker danes večine poklicev prihodnosti dejansko še ne poznamo. Učitelji prihodnjih delavcev bomo s svojim procesom izobraževanja že prepoznali, ko se bo v prihodnosti izoblikoval takšen poklic. Ravno ta negotovost in hkrati velika odgovornost, ki jo čutimo do svojih učencev, nas pogosto zasidra v procese izobraževanja, ki se nam zdijo najbolj varna izbira, ker je znana nam, vsaj približno pa jo poznajo tudi naši učenci. V ospredje takrat običajno stopijo faktografski načini poučevanja.

V razvoju pedagoških poklicev je v zadnjih letih s krizo, povezano s covidom-19 in izobraževanjem na daljavo v ospredje stopila digitalna pismenost učiteljev, ki pa je kasneje v veliko primerih oplemenitila sodoben pedagoški proces tudi znotraj učilnic. V tem kontekstu opazujemo veliko pozitivnih sprememb znotraj pedagoškega procesa. Digitalna pismenost pedagoških delavcev in posledično tudi učencev je za prihodnost šole in delovnega okolja s poklici prihodnosti zelo pomembna. Ni pa edina smer pedagoškega procesa, ki bi jo bilo treba izpopolnjevati. V konceptu razvojne miselnosti predstavlja velik potencial, ki ga precej enostavno lahko vpeljemo tudi v šolski prostor.

2 RAZVOJNA MISELNOST ALI *GROWTH MINDSET*

Zadnje čase se na področju pedagogike čedalje pogosteje pojavlja izraz razvojna miselnost oz. njegova angleška različica *growth mindset*. Da bi razložili, kaj razvojna miselnost sploh je in kako jo lahko obrnemo učencem v prid, se moramo vrniti k vprašanju, kateri so tisti dejavniki, ki ljudi med seboj razlikujejo. So to le geni? Ali na človeka vpliva in ga oblikuje samo okolje? Jasno je, da teh dveh vprašanj ne smemo zastavljati ločeno, temveč eno v povezavi z drugim. Kolikšen del določajo geni in na kolikšen del lahko vpliva okolje oz. vplivamo tudi učitelji, ki predstavljamo del učenčevega okolja? Narava je lahko človeku v genski zapis

položila le najboljše sposobnosti, zelo pomembno pa je, da si človek kasneje pridobi tudi znanje, ki te njegove sposobnosti razvije. Temu rečemo tudi namensko prizadevanje (Dweck 2016: 15–16).

Carol Dweck (2016: 16–17) v svojih razpravah vedno znova izpostavlja, da je ravnanje z lastnim življenjem neposredno povezano s prepričanji, ki jih človek oblikuje o sebi, in pri tem lahko oblikuje dve vrsti miselnosti:

- togo miselnost (moje lastnosti so zapisane v kamnu – mojih genih) in
- prožno miselnost (svoje lastnosti lahko razvijam s svojimi dejanji).

Za ilustracijo razlike je morda najbolje predstaviti primer. Učenec z zaključnimi ocenami prav dobro (4) in odlično (5) se je želel vpisati na eno izmed gimnazij v prestolnici. Za vpis mu je zmanjkala ena točka. Učenec, ki ima togo miselnost, bi dogodek (zavrnitev vpisa) spremenil v identiteto (zguba sem). Učenec, ki ima prožno miselnost, pa bi dogodek (zavrnitev vpisa) spremenil v priložnost za razmislek in ponovno določanje svojih ciljev (ostane uspešen učenec, ki se še vedno želi vpisati na eno izmed gimnazij v prestolnici – gimnazija ni le ena). Pri tem je vendarle treba izpostaviti, da za učenca s prožno miselnostjo zavrnitev najverjetneje ni nič manj boleča izkušnja, vendar ga ta izkušnja ne opredeli (Dweck 2016: 50–51).

Kot učitelji in profesorji v procesu šolanja opažamo nekatere pomembne prehode, v katerih se zelo izrazito pokaže naravnost učencev. To so: prehod iz razredne na predmetno stopnjo v osnovni šoli, prehod iz osnovne v srednjo šolo in prehod iz srednje šole na fakulteto. Na vsaki izmed teh stopenj so učenci soočeni s spremembami v predmetniku ter z novimi zahtevami učiteljev in profesorjev, čemur morajo prilagoditi tudi svoj način dela in učenja. Učenci s prožno miselnostjo običajno po začetnih slabih ocenah »poprimejo za delo«, kot temu radi rečemo, in njihove ocene običajno počasi, a vztrajno rastejo. Učenci s togo miselnostjo pa krivijo vse in vsakogar za svoj neuspeh (razen sebe), ne preizkušajo drugačnih učnih strategij, učenju posvečajo še manj časa, njihove ocene pa stagnirajo ali se še poslabšajo (Dweck 2016: 79–85).



3 KJE IMAMO ZNOTRAJ ŠOLSKEGA SISTEMA MOŽNOST SPODBUJATI RAZVOJNO MISELNOST?

Kot pedagoški delavci smo velikokrat postavljeni v vlogo tistega, ki svoje učence ocenjuje. Ocenjevanje ni vezano le na številčne ocene, ki jih od nas zahteva izobraževalni sistem. Učence ocenjujemo pri vsaki uri, konzultacijah, pri ustnem ocenjevanju, ocenjevanju njihovega izdelka, predstavitev, debati v razredu, pri reševanju nalog pred tablo itd. Ocenimo jih s številčno oceno ali le s komentarjem. Predvsem komentarji so običajno tisti, ki najbolj ostanejo v mislih naših učencev in jih spremljajo pri nadaljnjem delu. Česa se moramo torej v tem kontekstu pedagogi najbolj zavedati? Katere so tiste ključne besede, ki jih moramo črtati iz svojega besednjaka in misli? Kaj lahko naredimo, da učence prestavimo iz toge v razvojno miselnost? Največkrat so potrebne res majhne spremembe, ki pa dosežejo izjemne učinke.

3.1. POHVALE IN POZITIVNE OZNAKE

Carol Dweck (2016: 96–100) je v svojih raziskavah preučevala vpliv pohvale, ki jo kot učitelji predamo učencem. S skupino učencev so reševali naloge in potem skupaj analizirali rezultate. Del učencev je ob dobrih rezultatih dobil še pripombo oz. pohvalo: »Gotovo si pameten.« Drugi del učencev je prejel naslednjo pripombo oz. pohvalo: »Gotovo si za rezultat trdo delal.« Kasneje so iste učence opazovali pri reševanju drugih nalog in opazili, da je prva skupina odklanjala reševanje nalog, ki so se jim je zdele pretežek izziv oz. pri katerih je obstajala nevarnost, da jih ne bodo zmožni rešiti ali pa bo rešitev napačna. Izognili so se vsega, kar bi njihovo »nadarjenost« lahko postavilo pod vprašaj. Po nekaj napačno rešenih problemih se je pojavila miselnost, da očitno niso tako pametni. Uspešnost teh učencev je pri naslednjih nalogah še naprej padala, izgubili so zaupanje v svoje sposobnosti, prišlo je celo tako daleč, da so nekateri učenci ob poročanju o svojih rezultatih lagali in navajali večje število točk, kot so jih dejansko dosegli.

Ravno obrnjena situacija se je zgodila pri skupini učencev, ki so bili pohvaljeni za svoj trud. Niso odklanjali težavnejših nalog, pravzaprav je večina želela več nalog, iz katerih bi se lahko učili še naprej, ob neuspehu je bil njihov način razmišljanja usmerjen v večji trud in uporabo novih strategij, njihov uspeh je rasel, svojega rezultata pa niso prirejali. Vsi ti rezultati zelo

jasno kažejo, da je uporaba besed pri pohvalah izjemnega pomena. Del nalog pedagoga je tudi podajanje kritike, pozitivne ali negativne. Pri tem pa se moramo zavedati besed, ki jih uporabljamo, in na kakšen način vplivamo na miselnost svojih učencev (Dweck 2016: 96–100).

Veliki učitelji postavijo visoka merila vsem svojim učencem, ne samo tistim, ki so že uspešni (Dweck 2016: 255). Če učitelji ne verjamejo v možnost izboljšanja stanja pri učencih, ki so bili označeni kot »slabi« ali »zabiti«, potem ne oblikujejo spodbudnega ozračja in izboljšanja ne poskušajo doseči (Dweck 2016: 255–256). Če je tako pri učiteljih, kako je šele pri učencih, ki še hitreje podležejo notranjemu (ali zunanjemu) glasu negotovosti? Spodbudno ali nespodbudno ozračje se pri pouku zelo hitro oblikuje s komentarji (pohvalami ali kritikami) učitelja. Splošno vodilo pri pohvalah bi torej za pedagoge moralo biti, da ob dobrem rezultatu pohvalimo trud in vloženo delo, ne pa inteligence, sposobnosti ali pameti.

3.2. VPLIV NEGATIVNIH OZNAK

Nekatere tipične negativne oznake se nanašajo na stereotipe, ki so običajno povezani z raso ali spolom. Temnopolti in ženske so največkrat stereotipno označeni za manj inteligentne skupine učencev. Običajno so ti stereotipi tako globoko zakoreninjani v naši podzavesti, da se jih sploh ne zavedamo, če pa so ob ocenjevanju izpostavljeni (npr. da je na testu potrebno označiti spol ali raso, če je ženska na testu v predavalnici, v kateri prevladujejo moški ipd.), so raziskovalci zabeležili izjemen padec končnega rezultata v primerjavi z nevtralnimi ocenjevanji, ki stereotipa niso izpostavljali. Hkrati pa so opazili, da takšna miselnost bolj prizadene ljudi s togo miselnostjo kot tiste z razvojno miselnostjo (Dweck 2016: 101–102).

Težavo lahko predstavljajo tudi pedagoški delavci, ki manjšine pri svojem predmetu izpostavljajo na negativen način, npr. dekleta pri naravoslovju ali matematiki, ko učitelji pri urah zavračajo njihov način razmišljanja, reševanja nalog ali pa njihove pravilne odgovore označijo za srečno naključje (ker so prepričani, da ženske ne morejo biti uspešne pri naravoslovnih predmetih). Kot učitelji imamo s svojimi pripombami velikokrat vpliv na občutek pripadnosti posameznih članov skupine, ki nam je zaupana, in lahko delujemo tudi destruktivno. Ni nujno, da se pri tem učitelj zaveda svojega stereotipnega razmišljanja. Prav

gotovo pa na takšen način ne spodbujamo razvojne miselnosti pri učencih (Dweck 2016: 104–105).

3.3. PODAJANJE POVRATNE INFORMACIJE PRI PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA

Enako kot podajanje pohval je pomembna tudi naša izbira besed pri podajanju povratne informacije. Ne glede na to, ali želimo učenca pohvaliti ali pograjati, lahko oboje naredimo na način, da pri njem spodbujamo razvojno miselnost in ne togega razmišljanja. Velikokrat se lahko zgodi, da učenci naše besede razumejo drugače, kot smo mi mislili (Dweck 2016: 232). V Tabeli 1 sem navedla nekaj primerov.

Tabela 1: Podana in sprejeta sporočila o uspehu

Podana sporočila, ki spodbujajo togo miselnost.	Kaj je učenec pri tem slišal.		Podana sporočila, ki spodbujajo razvojno miselnost.
Kako si to nalogo hitro rešil. Očitno si res zelo pameten.	Če torej naloge ne rešim hitro, nisem pameten.	ALTERNATIVA	To nalogo si pa res hitro rešil. Morda je bila zate celo preveč enostavna. Poskusiva poiskati takšno, ki bo nadgradila tvoje znanje.
Kakšna lepa risba. Si kot novi Rembrandt.	Če se bom lotil risanja česa zapletenega, ne bom več kot Rembrandt.		Na svoji sliki si uporabil ogromno toplih in žarečih barv. Kako to?
Kako si bistra! Sploh se nisi učila, pa si pisala odlično.	Najbolje, da se sploh ne učim, sicer bodo vsi videli, da nisem bistra.		Očitno ti je téma testa zelo všeč in o njej veš res veliko. Si o tem brala kakšno knjigo ali gledala dokumentarec?

Povzeto po Dweck 2016: 228–234.



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

Običajno so sporočila o neuspehu precej bolj občutljiva tema kot pohvale. Pri takšnih sporočilih moramo paziti, da smo iskreni, ne iščemo zunanjega krivca za neuspeh in sposobnosti učenca ne kujemo v zvezde. Povedati moramo resnico in naučiti učenca, kaj lahko spremeni v prihodnosti, da bo rezultat drugačen. V povezavi s takšnimi sporočili se velikokrat omenja izraz konstruktivna kritika. V mislih pa moramo imeti, da ni vsaka kritika tudi konstruktivna. Največkrat poskušamo s kritiko izboljšati kvaliteto opravljenega dela. Da bo konstruktivna kritika resnično dosegla svoj namen, je treba paziti, da otroka ne presoja, temveč mu pomaga nekaj popraviti ali izboljšati. Lahko nam je v pomoč t. i. »sendvič tehnika«, ko izpostavimo tudi tisto, kar je dobro. Komentiramo vedenje, ne pa osebnosti – npr. učencu ne rečemo, da je lenuh, ampak da ste opazili, da domačim nalogam ne posveča več toliko pozornosti (Dweck 2016: 236–238; *Kritika naj bo ...*, 2022).

3.4. SPODBUJANJE KRITIČNEGA MIŠLJENJA IN DEBATE PRI POUKU

Debata je definirana kot načrtovan in dogovorjen komunikacijski dogodek, kjer pride do soočenja različnih mnenj (dveh ali več). Naloga vsake strani je, da v svoj prav prepriča občinstvo oz. sodnike. Ta metoda se običajno uporablja za prenos idej in/ali argumentov (Skrtnič in Šerc, 2013: 5).

Vsaka ekipa prejme debatno trditev, ki jo argumentira. Nasprotna ekipa te argumente utemeljeno zavrača in pri tem se vzpostavi točka spora. Učenci s pomočjo debate razvijajo kritično mišljenje, sposobnost javnega nastopanja, zmožnost argumentacije, ekipno delo in svobodno iskanje rešitev za različne težave. Vse to so kompetence, ki jih običajno povezujemo tudi z razvojno miselnostjo. Uspešno vodenje debate lahko pozitivno vpliva na samozavest učenca, ki morda pri klasičnem pisnem ocenjevanju ne dosega visokih rezultatov (Skrtnič in Šerc, 2013: 6–7).

3.5. RAZREDNE URE

Kot razredniki imamo posebno priložnost za oblikovanje miselnosti svojega razreda v okviru razrednih ur. Izpostavila bi rada nekaj tem, ki jih v razredu lahko obravnavamo.

1. Nevroplastičnost (naši možgani so sposobni spreminjanja in prilagajanja vse življenje – torej nismo obsojeni na statičnost glede svojega znanja in zmožnosti).

2. Pomen truda (malo dobrih stvari se zgodi zlahka; za večino je treba vložiti veliko mero truda, pri tem pa učenci potrebujejo tudi našo spodbudo).
3. Napake niso slaba stvar (napake so priložnost za samorefleksijo, osebno rast in preizkušanje novih strategij, učenci pa morajo dobiti občutek, da je v vašem razredu varno okolje za delanje napak, iz katerih se skupaj lahko naučimo nekaj novega).
4. Vztrajnost se izplača (vztrajnost ni vedno enaka večjemu naporu in trudu, včasih je dovolj samo, da ne obupamo).
5. Postavi si ustrezna pričakovanja (ko učitelji od učencev zahtevamo več, jim sporočamo, da zaupamo vanje in verjamemo, da jim bo uspelo, enako pa lahko naredijo tudi učenci s svojimi pričakovanji).
6. Ustrezna povratna informacija (to velja tako za razred kot za skupino in za vsakega posameznika, vključimo pa lahko tudi povratne informacije med učenci po konceptu PRUS – pošteno, realistično, uporabno in specifično).
7. Moč misli (predvsem imam v mislih pozitiven samogovor, dodamo pa lahko tudi pomen dodajanja besede »še« v negativen govor o sebi – »Tega ne znam.« → »Tega še ne znam.«) (*Slovenian Growth ...*, 2022: 9–10; *Slovenian Teaching Cards*, 2022: 1–16).

3.6. USTVARJANJE VARNEGA PROSTORA, KJER SO NAPAKE DOBRODOŠLE

Žal je naš šolski sistem preveč usmerjen v napake, saj glede na storjene napake pri ocenjevanju znanja določimo oceno, ki jo učenec dobi. Pri tem napake zelo jasno označimo kot kazen. Kot pedagogi bi se morali več ukvarjati z napakami, ki jih naredijo učenci, in pri tem bi morali vedno znova izpostaviti napake kot priložnost za učenje in nadgrajevanje znanja. Napake lahko pri nekaterih povzročijo tako močan stresni odziv, da obupajo na svoji poti, dvignejo roke in zaključijo s šolanjem. Mislim, da to ni naš cilj in da je nujno treba ustvarjati okolje, kjer so napake ne le normalen del učnega procesa, temveč so tudi nujno potrebne in zaželene za razumevanje in osebno rast. Za to okolje pa je bistvenega pomena naš način komunikacije, pomembno je naše besedišče in sporočila, ki jih predajamo svojim učencem. Če se morda ne zavedamo vpliva lastnih besed ali pa nam je jasno, da naša komunikacija potrebuje izboljšave, te spremembe ne bodo prišle čez noč in s tem se bomo morali ukvarjati kar nekaj časa (*Slovenian Teaching Cards*, 2022: 4–5).



4 ZAKAJ JE TAKO POMEMBNO USTVARITI VODITELJE PRIHODNOSTI S PROŽNO MISELNOSTJO?

Voditelji s togo miselnostjo od svoje okolice običajno pričakujejo le potrditev svoje pomembnosti, svojega uspeha in vpliva, kar pa na podrejene sodelavce ne vpliva vedno pozitivno. Voditelji s prožno miselnostjo med svojimi sodelavci spodbujajo ekipni duh in rast na vseh področjih. Največja razlika se opazi pri pristopu, saj so slednji prepričani, da ljudje zmorejo, da se stalno razvijajo ter tako skupnost sooblikujejo v rastoči sistem. *Jaz* miselnost spremeni v *mi* (Dweck 2016: 166–168).

Znotraj delovnega procesa se je v zadnjih desetih letih izkazalo, da imamo čedalje več delavcev, ki za uspešno opravljanje svoje službe potrebujejo stalne pohvale, komplimente ali priznanja. Morda je še bolj od potrebe po konstantni hvali problematično, da ne prenašajo kritike svojega dela. Vzrok za to je treba iskati v vzgoji, kjer so starši z dobrimi nameni svojim otrokom (zadnjih 30 let) vlivali dodatno samozavest in krepili samopodobo s pohvalami in komentarji o njihovi nadarjenosti. Zelo lahko bi bilo tukaj potegniti črto in za nastalo situacijo okriviti starše otrok. Kot pedagogi pa se moramo zavedati, da velik del dneva učenci preživijo z nami. Šest ali celo več ur na dan imamo vajeti v svojih rokah in lahko spreminjamo njihovo miselnost ter razmišljanje o sebi in drugih. Naša naloga je, da ustvarimo takšne delavce, ki bodo tudi na delovnem mestu prožni, podjetja pa morajo našo iztegnjeno roko zagrabit in nadaljevati z usmerjanjem svojih delavcev v voditelje s prožno miselnostjo. Veliko je zgodb uspešnih podjetij, ki so bila na robu propada, pa jih je izvršni direktor z razvojno miselnostjo pripeljal na pot neslutenega uspeha. To niso zanemarljive zgodbe in niso zgodbe naključij (Dweck 2016: 182–183).

5 POKLICI PRIHODNOSTI IN RAZVOJNA MISELNOST

Poklici prihodnosti ostajajo velika neznanka. Ne poznamo jih še in zato se nam zdi, da svojih učencev ne moremo ustrezno pripravljati nanje. Kot je razvidno iz navedenih podatkov v prejšnjih poglavjih, pa kljub temu nekaj le lahko naredimo. Ustvarjamo lahko ljudi, ki se pred izzivom ne ustavijo, ampak se ga lotijo in ga uspešno rešijo; ki ne zaključijo svojega izobraževanja v trenutku, ko prejmejo spričevalo ali diplomu; ki živijo in spodbujajo ekipni duh in nenehen razvoj.

Delavec prihodnosti se bo s prožno miselnostjo želel učiti, zato bo:

- sprejemal izzive,
- kljub oviram vztrajal,
- vložil trud, da bi lahko obvladal pričakovano sposobnost,
- poslušal kritike, jih analiziral in se iz njih nekaj naučil,
- v uspehu drugih iskal navdih (Dweck 2016: 314).

Vse to so značilnosti delavca, s katerim bi želeli stopiti v negotovo prihodnost; lahko mu zaupamo, da bo izzivu kos in da mu bo na koncu uspelo oblikovati rešitev.

6 ZAKLJUČEK

Po večini je slovenski šolski sistem okolje, ki napake učencev kaznuje, ki straši z negativnimi posledicami in na drugi strani na pedestal postavlja popolnost in nezmotljivost učencev, obe skrajnosti pa na koncu leta pretvori v številčne ocene (dobre ali slabe). S pomočjo formativnega spremljanja učencev, alternativnih oblik ocenjevanja znanja in s spreminjanjem pristopa učiteljev do opazovanja in podpiranja napredka posameznega učenca v zadnjih letih počasi v ospredje stopa tudi koncept razvojne miselnosti.

Z več vidikov je razvijanje miselnosti, usmerjene v napredovanje posameznika, temelj izobraževanja za prihodnje poklice. Ravno zato, ker ti poklici še niso definirani, lahko danes učence pripravimo nanje le tako, da se ne ustrašijo nobenega izziva, da so pripravljeni narediti napake in neuspešno preizkusiti svoje ideje. Pri tem ne obupajo, temveč svoje napake analizirajo, se iz njih naučijo, kar je mogoče, ter z novim znanjem in elanom nadaljujejo svojo pot. Šola prihodnosti mora za učence vzpostaviti varno okolje, v katerem se ne bodo bali negativnih posledic svojih napak, kjer bo glavno vodilo njihova radovednost in ne odlična ocena; okolje, ki podpira drugačne, presenetljive in nenavadne ideje ter jim daje priložnost za preizkus teh idej v praksi. Le tako lahko učenci takšno miselnost ponotranjijo do te mere, da noben poklic prihodnosti za njih ne bo nedosegljiva in nerešljiva uganka. Predstavljal jim bo izziv in ne ovire.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Viri in literatura

Dweck, Carol, 2016: *Moč miselnosti: kako uresničiti svoje zmožnosti*. Tržič: Učila International. Prev. Niki Neubauer.

Kritika naj bo konstruktivna. <https://www.vodja.net/kritika/>. (Dostop 20. 12. 2022.)

Skrt, Bojana; Šerc, Anja (ur.), 2013. *Misliti in govoriti boljši svet*. Za in proti, zavod za kulturo dialoga. http://www.zainproti.com/web/Prirocnik_slo.pdf. (Dostop 20. 12. 2022.)

Slovenian Growth Mindset Webinar. https://drive.google.com/drive/u/2/folders/1EQExpeSb0_TUapcslvF_iujbdfabTSo (Dostop 20. 12. 2022.)

Slovenian Teaching Cards. https://drive.google.com/drive/u/2/folders/1EQExpeSb0_TUapcslvF_iujbdfabTSo (Dostop 20. 12. 2022.)



ŠOLA – BREZČASNA ELEGANCA S PRIDIHOM SODOBNOSTI
SCHOOL – THE PERFECT BLEND OF ELEGANCE AND MODERNITY

Ingrid Peroša

Osnovna šola Lucija; OŠ Vincenzo e Diego de Castro in Srednja ekonomsko – poslovna šola
Koper, ingrid.perosa@gmail.com

Izvleček

S premišljeno izbiro učne metode in smiselno izbranimi nameni poučevanja lahko v učilnici ustvarimo okolje, v katerem se vsak učenec počuti sproščeno, izrazi svoje mnenje in prevzame odgovornost za svoje učenje. Zamisel, da lahko učitelj v sodelovanju z učenci ustvari tako spodbudno učno situacijo, da pridejo učenci v šolo pripravljeni na aktivno sodelovanje, radovedni, vedoželjni in polni lastnih zamisli in predlogov, deluje utopično. Iz svoje prakse poučevanja, ki zajema zelo heterogene skupine v smislu starosti in narodnosti, lahko trdim, da imamo učitelji na razpolago vsa orodja, da tako učno okolje ustvarimo, krepimo in nadgrajujemo in ga soustvarjamo z učenci. Učna metoda obrnjena učilnice omogoča učno šibkim učencem, da krepijo svoje učne strategije in izrazijo svoje močne lastnosti, nadarjenim učencem omogoča nadgrajevanje in poglobljanje znanja. Učna metoda obrnjena učilnica krepi zmožnost medsebojnega sodelovanja, reševanja problemov in znanja o digitalnih kompetencah.

Ključne besede: aktivne metode poučevanja, učinkovite strategije učenja, sodelovalno učenje, obrnjena učilnica

Abstract

Through a thoughtful choice of teaching methods and purposeful teaching objectives, we can create a classroom environment in which every student feels at ease, expresses his or her opinion and takes responsibility for his or her own learning. Sometimes it seems utopian that a teacher can create a learning situation with students who come to school ready to actively participate, curious, inquisitive and full of their own ideas and suggestions. From my own



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

teaching practice, which involves very heterogeneous groups with a wide range of ages and nationalities, I can say that teachers have all the tools at their disposal to create, enhance, build on and co-create such a learning environment with our students. The flipped classroom method allows learning disabled students to strengthen their learning strategies and express their strengths, and enables gifted students to build on and deepen their knowledge. The flipped classroom enhances their peer collaboration, problem-solving and digital competences.

Keywords: active teaching methods, effective learning strategies, collaborative learning, flipped classroom

1 UVOD

Poučevanje je ustvarjanje prostora za medsebojno sodelovanje in ustvarjalno izražanje. Gre za umetnost dajanja možnosti vsakemu učencu, da lahko v svojem tempu dela, na svoj način in v lastnem interesu prevzame odgovornost za učenje. Učitelj je načrtovalec, spodbujevalec, predvsem pa spreten opazovalec, ki posamezniku skozi proces učenja pomaga ugotoviti in določiti nivo znanja in kompetenc ter ga usmerja k nadgrajevanju in doseganju zastavljenega cilja. Učitelj spodbuja učenca h krepitvi in pridobivanju kompetenc, osmisli namen izbrane teme ter poveže učenčeve izkušnje s tematiko, o kateri se pogovarjajo.

2 UČNA METODA FLIPPED CLASSROOM (OBRNJENA UČILNICA)

V ta namen predstavljam učno metodo obrnjena učilnica (Flipped Classroom), ki je v praksi zelo učinkovita. Metoda je primerna za vse stopnje izobraževanja in vsa predmetna področja. Uporabljam jo tudi, ker krepim veščine sodelovanja, kreativnega mišljenja, ustvarjalnosti, reševanja problemov in digitalnih kompetenc. Učitelj pripravi vsebino, ki jo učenci sami pregledajo, predelajo in izpostavijo ključne elemente. Vsebina je lahko podana učencem v digitalni obliki kot besedilo iz učbenika ali knjige oz. kot didaktični material, ki ga dobijo učenci brez predhodno podanega znanja od učitelja. Učno vsebino lahko poda učitelj kot domačo nalogo ali kot zaposlitev v učilnici, ki jo nadgradi z učenjem po postajah. Zelo pomembno je, da se učitelj prepriča, da je naloga, ki jo dodeli pred poglobljanjem in



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

nadgrajevanjem znanja, opravljena. V primeru, da učenec naloge ni opravil doma, ima na razpolago čas in prostor v učilnici, da lahko nalogo opravi. Namen je nalogo opraviti, da lahko nato svoje znanje in kompetence nadgrajuje. Zaradi tega je najbolje metodo obrnjene učilnice usklajevati z učenjem po postajah, saj se na ta način omogoča učencu, da napreduje. Pri tem neopravljena naloga ne pomeni kazni in občutka manjvrednosti. Učitelj poudari nujnost opravljanja dane naloge tako, da učencu, ki naloge ne opravil doma, nudi možnost opravljanje naloge v učilnici. Odgovornost učenja se tako prelaga na učenca.

Videoposnetke si lahko vsak učenec med aktivnim delom v učilnici ponovno ogleda, preleti, preveri pravilno razumevanje navodil ipd. V ta namen moramo prilagoditi učilnico, ki mora ustrezati aktivnemu načinu dela učencev. Mize naj bodo razporejene v skupinske sklope, ohraniti moramo dovolj prostora med skupinskimi sklopi, da lahko učitelj prosto prehaja med njimi. Del učilnice naj bo namenjen za opravljanje uvodne (domače) naloge, kjer jo lahko učenci v miru opravijo, del učilnice naj bo opremljen z dodatnimi nalogami, knjigami, revijami, tablicami, kjer lahko učenci svoje znanje poglobljajo.

Namen poučevanja je krepitev lastne samopodobe in iskanje svojih interesov ter želja za ustvarjanje življenja, ki izpolnjuje osebo, ki ga živi, ter ima posledično pozitiven vpliv tudi na lokalno okolje, v katerega je vpet.

Glede na raznolikost in poznavanje skupine ima učitelj možnost izbire različnih vsebin, ki se odražajo na interesih razreda, hkrati pa sledijo ciljem predmeta iz učnega načrta. Menim, da ima vsak učitelj, ne glede na predmet, ki ga poučuje, svojo lastno avtoriteto za izbiro načina dela, da lahko ustvarjalno, zanimivo in učinkovito poveže znanje učenca do ciljev predvidenih v učnem načrtu.

Za prihodnost imam vizijo šole, ki učence napeljuje h komunikaciji in krepitvi medsebojnega sodelovanja tako med vrstniki, učitelji in tehničnim osebjem na šoli kot tudi z lokalno skupnostjo, v kateri učenci živijo. Učenec ima v šoli priložnost krepitve lastne samozavesti in samospoštovanja, saj se odloča in izraža na osnovi lastnih izkušenj, sooča se s svojimi občutki, potrebami in stališči, ki se lahko med odraščanjem oddaljujejo od stališč staršev in ožje družine.

Metoda obrnjene učilnice je zelo primerna za ustvarjanje dinamičnega učnega procesa, kjer lahko vsak učenec izrazi svoje mnenje in poda lasten pogled na učno vsebino, ne da bi ga pri tem obremenjevali s svojim pogledom ali ga celo vsiljevali kot učitelji in avtoriteta. Učenci



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

lahko na podlagi osnovne vsebine pripravijo in predstavijo iztočnice za skupinsko razpravo. Z ostalimi sošolci lahko delijo svoj pogled in na ta način lahko pridejo do drugačnega pogleda in rešitve za dano učno vsebino. Učitelj med njihovo aktivnostjo kroži med skupinami in usmerja ter postavlja kakovostna vprašanja in argumente, ki učencem postavljajo kritično distanco in jim omogoča, da na osnovi podanih informacij ugotavljajo, ali so njihove domneve in možne rešitve izvedljive in smiselne v praksi. Učenci v tem procesu med seboj sodelujejo, si pomagajo, razpravljajo in pripravijo skupno predstavitev. Znotraj skupine morajo najti konsenz o opravljeni nalogi, se strinjati o ključnih točkah ter izpostaviti morebitna še nerešena vprašanja, ki jih s pomočjo učitelja skupaj ovrednotijo ob zaključku enote. Zelo pomembno je, da učitelj upošteva vsa mnenja, ne glede na to, da ve, da nekatera niso prepričljiva. V kolikor dane trditve in predvidevanja niso smiselna, se v praksi ob zaključku enote samo od sebe na osnovi razredne razprave, izkažejo za brezpredmetna, zato jih na osnovi dejstev brez opozorila opustijo.

Na tak način se v učilnici prepletata kakovost in pristnost, kar je značilno za odnos odnos, ki temelji na recipročnem spoštovanju učencev in učitelja, in sicer z učnimi vsebinami, ki jih skupaj spoznavajo, raziskujejo in povežejo z uporabo v vsakdanjem življenju.

Pri poučevanju omogočam svojim učencem, da se svobodno izražajo in jih pri tem usmerjam pri izboru besed in načinu izražanja. Stremim k sproščenemu vzdušju, ki jim omogoča učinkovito usvajanje novih znanj in veščin.

Z uporabo metode obrnjene učilnice ima vsak učenec možnost za konstruktivno sodelovanje in prevzemanje lastne odgovornosti za učenje. Iz prakse lahko trdim, da so pri takem načinu pouka situacije, kjer med učenci pride do verbalnega ali celo fizičnega nasilja, skoraj nične. Če se zgodi, da kdo želi vsiljevati svoje mnenje ali celo škodovati samopodobi sošolca, prekinem s procesom dela in takoj izpostavim ta napačen način komunikacije. Učenčevega izraženega osebnega mnenja sicer nikoli ne ignoriram ali zavrnem, pa čeprav je le-to nesprejemljivo. Opozorim na napačen način podajanja mnenja in posamezniku postavim ogledalo, da sam spozna neprimernost izraženih misli.

Ravno zaradi medsebojnih trenj znotraj razreda se metoda obrnjene učilnice izkaže za zelo učinkovito, saj posamezniku omogoča, da deluje v skladu s svojim znanjem, sposobnostmi, tempom, v nemo sam, v kolikor menim, da bi ga sodelovanje z ostalimi vznemirilo. Sprejemanje in obdelava informacij v lastnem ritmu ter s poljubnim številom ponovitev, lahko



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

pomeni preobrat v delovanju posameznika, saj spozna, da zmore tudi on, brez občutka, da je manj sposoben ali da je težaven.

Vsak zase gre skozi niz učnih postojank, ki pripomorejo k razumevanju, ponavljanju, utrjevanju in preverjanju usvojenega znanja. Učenci znotraj določenega časovnega okvira usvojijo enako količino znanja, a po posameznih postojankah različno dolgo, kar krepi samopodobo šibkejših in introvertiranih oseb, hkrati nudi možnost izkazovanja znanja tudi nadarjenim učencem, ki jih običajno učitelj na dolgi rok utiša, da lahko usmeri pozornost ostalim, učno šibkejšim učencem.

Obrnjeno učenje je priložnost za učitelja, da se odmakne iz središčne točke znotraj razreda na rob dogajanja ter s premišljenim načrtovanjem in doslednostjo poskrbi za učno situacijo, v kateri se lahko vsak učenec izrazi. Učitelj lahko na ta način za vsakega učenca določi stopnjo znanja, sledi njegovemu napredku in ga na poti učenja usmerja individualno. V razredu dobi vsak učenec možnost soodločanja o tem, koliko, kako in kdaj se bo določeno učno vsebino naučil in svoje znanje dokazal ter sprejel odgovornost za svoje znanje. Najpomembnejši vidik take učne situacije je zavedanje, da je vsak sposoben nadgrajevati svoje znanje in prevzeti odgovornost zase.

Iz tega vidika je zelo pomembna doslednost učitelja. Ne glede na to, da se načrtovana ura ni izvedla tako, kot si je zamislil, mora vztrajati in nadaljevati učni proces obrnjene učilnice, saj se z vztrajnostjo pokažejo vidni rezultati pri vseh učencih. Učenci - tudi tisti, ki so najbolj trmasti in vedenjsko bolj problematični, se pokažejo v svoji najboljši luči, saj spoznajo, da si želimo, da napredujejo, in jih spoštujemo. Ko dosežemo tak nivo medsebojnega sodelovanja, smo vzpostavili odnos, ki nam omogoča, da ustvarimo učenje, ki si ga zamislimo.

Poleg komunikacije in sodelovanja se pri tem načinu dela vzporedno krepi kritično mišljenje in ustvarjalnost, ki sta nujni potrebni veščini za ustvarjenje kakovostnega življenja vsakega posameznika. Obrnjena učilnica je povezava med poučevanjem v klasični obliki s sodobno tehnologijo. Povezuje osnovno nalogo šole s prilagajanjem spremembam v družbi, kar osnovni namen šole še krepi in jo približuje mladostnikom.

Metodo obrnjene učilnice pogosto povezujem z metodo CLIL, ker imajo učenci najprej možnost izkustvenega učenja, na ta način nezavedno pridobijo ogromno informacij, ki jih v učnem procesu lažje in bolj smiselno uporabijo v učilnici za usvajanje in nadgrajevanje znanja. Učenci lahko sami izbirajo način, kako predstaviti in dokazati svoje znanje. Lahko se



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

odločijo za predstavitelje, kjer uporabijo svoje izkušnje in slike, lahko pripravijo naloge za svoje sošolce ali rešujejo naloge v interaktivni obliki ali naloge v delovnem zvezku. Metoda obrnjene učilnice omogoča kakovosten učni proces, ki onemogoča učencem beg od prevzemanja odgovornosti za učenje, saj se ne morejo opreti na izgovore, kot so: »Nimam delovnega zvezka, nimam potrebščin.« ipd., saj jim mi damo na razpolago vse, kar potrebujejo: knjige, učbenike, delovne liste, tablice, pametne telefone ...

V kolikor se kdo od njih vseeno odloči, da trenutne situacije ne bo izkoristil, mu prepustimo tudi to odgovornost in ga ne obsojamo. V takem primeru se običajno zgodi, da neaktivnost znotraj zelo aktivne skupine postane dolgočasna in izkušnje mi potrjujejo, da zgledi vlečejo. Vedno je večina tista, ki naloge opravi. Avtoritarni tip učitelja se v sodobnem pouku ne obnese, saj učence še bolj odvrča od dela, bolj učinkovito je potrpežljivo počakati, da se učenec sam odloči za aktivno sodelovanje pri pouku, kar se vedno zgodi.

Učne vsebine, ki jih pripravimo kot osnovo za delo po metodi obrnjene učilnice, naj bodo zelo enostavne in kratke. Zelo priporočljivo je, da po principu obrnjene učilnice pripravimo svoje videoposnetke z navodili za delo, saj si delo tako olajšamo, ker ni potrebo neprestano ponavljati ista navodila, ki nas utrujajo, zavirajo ustvarjalno delo in učni proces. Vsa navodila lahko posnamemo in jih naložimo v spletno učilnico. Na tak način lahko vsak učenec navodila še enkrat posluša in preveri razumevanje navodil naloge, v kolikor je kdo odsoten, ima že pripravljeno navodilo za delo in je ob vrnitvi v šolo seznanjen z učno snovjo in navodili za delo. Starši bodo s takim načinom pouka zadovoljni, saj imajo tako preverjene informacije o delu svojih otrok.

Poleg navodil je objava videoposnetka o razlagi snovi izredno praktična. Ponovno se izognemo učinku učitelja papagaja, saj izgubljam dragocen čas za višanje nivoja znanja v učilnici.

V kolikor ste vajeni dajati domače naloge in menite, da jo učenci morajo opravljati, predlagam, da izkoristite domačo nalogo za usvajanje najbolj preprostih pojmov, branje knjig in člankov, učenje besedišča pri tujih jezikih. Na tak način imate pri naslednji uri v razredu učence, ki že imajo osnovo, na kateri lahko skupaj gradite znanje, krepite kompetence in predvsem dokazujete svojim učencem, da so dovolj sposobni za vse, kar si želijo ustvariti.

Učenci si na podlagi tako organiziranega dela sproti ustvarjajo svoj (digitalni) portfolio, ki jim omogoča pregled svojega dela.



3 PRIMER UPORABE METODE OBRNJENE UČILNICE

Primer uporabe metode obrnjene učilnice je izveden v 7. razredu Osnovne šole Lucija pri izbirnem predmetu nemščina. Vsebinski sklop Deželoznanstvo/Prazniki in običaji.

Učenci si ogledajo videoposnetek (You Tube) v nemškem jeziku o božičnem sejmu v nemškem mestu. Naložim ga v spletno učilnico. Posnetek je opremljen z nemškimi in angleškimi podnapisi, kar učencem olajša sledenje in razumevanje vsebine. Videoposnetek traja približno štiri minute. Med ogledom videoposnetka si beležijo vprašanja, opažanja, ključne besede, zanimivosti ipd.

Po ogledu delajo v skupinah, ki ne presegajo tri ali štiri učence. Skupaj zberejo informacije o ogledani vsebini, se o njej pogovarjajo, izpostavljajo ključne informacije in pregledajo besedišče ter pripravijo predstavitev. Spoznavajo besedišče, tvorijo povedi, razmišljajo in usklajujejo svoje misli in ideje. Pomagajo si s spletnim slovarjem Pons, spletno učilnico, s svojimi zapiski, delovnim zvezkom in učbenikom, delovnimi listi. Skupaj pripravijo miselni vzorec in ga kot skupina predstavijo. Vsi člani skupine morajo aktivno sodelovati, vsak prevzame svoj del naloge in predstavi svoj del vsebine znotraj skupine.

Nato se dogovorimo o obisku božično–novoletnega sejma v bližini šole. Običajno ga obiščemo v petek popoldan. Učencem naročim, naj s seboj prinesejo svoj mobilni telefon, pisalo in mapo. Pripravim jim delovni list, na katerem zbirajo informacijo o dogajanju na sejmu, slikajo vtise, da lahko slike uporabijo v šoli, ko v računalniški učilnici pripravijo svojo fotoreportažo o dogodku.

V spletni učilnici pripravim naloge z besediščem na temo praznovanja božiča (Leraning Apps) ter navodila za delo, ki so ustvarjena v aplikaciji Flip. Učenci imajo navodila za delo vedno na razpolago.

S pomočjo orodja Jamboard skupaj - interaktivno ustvarimo miselni vzorec in uporabljamo, utrujemo in preverjamo besedišče s sejma, videoposnetka in interaktivnih nalog.

Skupina je vedno zelo raznolika. Glede na to, da vsi ne praznujejo božiča, v sklopu vsebine uvajam slovnično strukturo sklanjanje samostalnikov – zanikanje v tožilniku. Učenci predstavijo svoje običaje, napišejo in predstavijo, kaj oni počnejo v predbožičnem času in



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

med počitnicami ter dodajo česa v primerjavi z nemško govorečimi deželami ne počnejo, ne naredijo ali nimajo doma.

Zadnji teden pred božičem napišejo in drug drugemu ter učiteljici pošljejo voščilnico. Za ustvarjanje uporabijo aplikacijo Canva.

V računalniški učilnici z orodjem Canva pripravijo svojo predstavitev o prednovoletnem času, kjer strnejo izkušnje z božično–novoletnega sejma, prikažejo svoje običaje v decembru doma (darila, peka slaščic, okraševanje doma, druženje s prijatelji in družino in hrano ter pijačo) in jih primerjajo s spoznanimi običaji iz nemško govorečih dežel.

Za podajanje povratne informacije uporabim aplikacijo Flip, ki omogoča, da se posnamem in z učenci delim svoja opažanja, pohvale in možne izboljšave o njihovem izdelku. Orodje Flip omogoča učitelju, da poda povratno informacijo osebno, pa čeprav v digitalni obliki. Sledi, kako učenec napreduje s svojim znanjem in kompetencami. Orodje je uporabno tudi za preverjanje znanja pred ustnim ocenjevanjem. Učenec se posname in preizkusi svoje znanje v praksi, jaz preverim in ugotovim, na kateri stopnji znanja se nahaja ter podam povratno informacijo.

Ob zaključku vsebinskega sklopa učenci predstavijo svojo fotoreportažo, kjer povezujejo elemente in delo v celoto, vrednotijo svoje ideje in primerjajo predstavljene običaje.

Skozi celoten učni sklop nastane digitalni portfolio, kjer imajo shranjeno vse, kar so se naučili, odkrili, preverili in ustvarili. Ostane jim baza znanja, ki jo bodo lahko v bodoče v pristni življenjski okolščini tudi uporabili.

Za preverjanje znanja uporabim orodje Quizizz, ki ga pripravim skupaj z učenci, saj tako utrjujejo znanje, sodelujejo in ustvarjalno razmišljajo.

4 ZAKLJUČEK

Menim, da moramo učitelji učence opolnomočiti, da bodo skozi učni proces usvojili strategije, znanja in kompetence, ki jim bodo pomagale soočiti se z izzivi vsakdanjega življenja.

Pri pripravi učnih situacij imam vedno v mislih citat Alberta Einsteina:



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

»Domisljija je pomembnejša od znanja.«

Viri in literatura

Udeležba na delavnicah projekta Erasmus+ (2019-1-IT02-KA201-063149):

FLI CREATE project, FLIpped CREative Awarness Teaching z aktivnimi delavnicami v obdobju od 01. 06. 2020 do 30. 11. 2021.

Cilji programa:

- Poznavanje in uporaba metode Flipped classroom z integracijo aktivnih metod poučevanja.
- Uporaba kreativnega mišljenja in reševanje izzivov pri poučevanju.
- Razvoj in uporaba tehnologije in digitalnih virov pri poučevanju.

Spletna stran projekta:

FLIP_IT: <<https://fcr.itstudy.hu/login/index.php>>. (Dostop 16. 02. 2023.)



VEČNIVOJSKO POUČEVANJE MATEMATIKE MULTI-LEVEL MATH TEACHING

Natalija Podjavoršek

Srednja ekonomska šola Ljubljana, natalija.podjavorsek@gmail.com

Izvleček

Slovenija velja za državo z dokaj dobrim znanjem matematike. Toda učenci in dijaki matematike ne marajo. Mnogim se zdi preveč zahtevna. Leta 1999 se je v slovenskih šolah tudi pri matematiki začel pojavljati večnivojski pouk kot oblika zunanje diferenciacije. Pri tem so učence osmega in devetega razreda razdelili v tri različno zahtevne homogene skupine. To se je izvajalo le kratek čas, saj so bile velike težave z oblikovanjem stalnih homogenih skupin. Danes homogenih skupin več ne srečujemo, čeprav je še vedno prisotna velika potreba po večnivojskem pouku matematike. V članku je predstavljen večnivojski pouk matematike, ki se izvaja s pomočjo začasnega združevanja dveh ali treh oddelkov v enega, kot to že počnejo na Finskem. Opisan pa je tudi primer iz praskе, ko učitelj sam znotraj enega oddelka vodi pouk na dveh težavnostnih nivojih. Pri tem si lahko pomagamo z IKT-tehnologijo.

Ključne besede: diferenciacija, večnivojski pouk, kombiniran pouk matematike, homogene skupine, uporaba IKT

Abstract

Slovenia is considered a country with fairly good knowledge of mathematics. But students do not like mathematics. Many find it too demanding. In 1999, multi-level classes began to appear in Slovenian schools, also in mathematics, as a form of external differentiation. In doing so, eighth and ninth grade students were divided into three homogenous groups of varying demands. This was implemented only for a short time, as there were great difficulties with the formation of permanent homogeneous groups. Today, we no longer meet homogenous groups, although there is still a great need for multi-level mathematics lessons. The article presents a multi-level teaching of mathematics, which is carried out by temporarily



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

combining two or three departments into one, as is already done in Finland. An example from scratch is also described, when the teacher himself leads classes at two difficulty levels within one department. ICT technology can also help with this.

Keywords: differentiation, combined mathematics lessons, homogeneous groups, use of ICT

1 TRENUTNO STANJE V SLOVENIJI NA PODROČJU MATEMATIKE

Na spletnih straneh projekta TIMSS, mednarodne raziskave v znanju matematike in naravoslovja, lahko ob pregledu rezultatov ugotavljamo, da so slovenski šolarji v samem vrhu po znanju naravoslovja in matematike, kljub vsemu pa matematike ne marajo.

»Kolegi iz drugih držav nas že sprašujejo, kako nam uspeva dosežati tako dobre rezultate, ki jih povrh dosega tako velik delež populacije,« je na predstavitvi rezultatov pred vidno zadovoljnimi ravnatelji, šolskimi strokovnjaki in sindikalisti povedala dr. Barbara Japelj Pavešić. (Ivelja 2016: 1).«

Učenci in dijaki v Sloveniji najbrž dosegajo dobre rezultate, ker naši učni načrti za matematiko predvidevajo poznavanje matematike na precej visokem nivoju. O tem, ali je to prav ali ne, bi se dalo diskutirati, a na tem mestu se ne bomo ukvarjali z učnimi načrti, ampak s tem, kako narediti ure matematike prijetne oz. vsaj znosne za vse učence in dijake, tako tiste, ki se z matematiko zelo mučijo, kot tiste, ki matematiko toliko obvladajo, da v njej že uživajo. Težko je sočasno ugoditi obojim. Če so naloge prelahke, se dolgočasijo boljši učenci in dijaki, če so težje, popolnoma izgubimo šibkejšo učence in dijake. In to se začne odražati tudi na disciplini pri urah matematike. O tem v svoji knjigi piše tudi Marta Zabret:

»Ja, matematikom pripisujejo, da se nam ni treba ubadati z disciplino, ker poučujemo tako kompliciran predmet. Vendar to ni res. Pri vseh oddelkih opažam, posebej pa pri učencih z repa Gaussove krivulje – pri ekstremno bistrim ali tistih, ki imajo res težave – da se dostikrat zatečejo v povzročanje hrupa in nemira. Ti, ki so manj sposobni, sporočajo: ne sledimo, ustavite konje, mi ne moremo tako hitro dojemati. Takrat začnejo na veliko komunicirati med seboj. To pomeni alarm, da je treba drugače delati. Ti, ki so zelo bistri, pa imajo pogosto med urami “brainstorminge”. Snov za njih poteka prepočasi in preskakujejo že na naslednje teme. (Zabret 2018:46).«



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Sama sem dolgo časa poučevala v bolnišnični šoli, kjer je večino dela potekala individualno, pogosto ena na ena. Zelo redko se je zgodilo, da bi imela težave z motivacijo za delo, tako pri učencih kot pri dijakih. Praktično vse sem tudi uspela veliko naučiti. Res pa sem težavnost nalog in tempo dela ves čas prilagajala točno določenemu dijaku oz. učencu. Enako sem doživljala v dijaških in študentskih letih, ko sem kar precej inštruirala. Le redko se je zgodilo, da kdo razlage ne bi razumel. Ko pa sem začela z delom v običajni šoli, vidim, da precej dijakov kar odplava v nek svoj svet. Ker jim pri mojih urah ne dovolim brskati po mobitelih in tudi ne delati drugih predmetov, kmalu začnejo klepetati in motiti delo celotnega razreda. In potem se kar vedno znova in znova znajdemo v istem začaranem krogu, ko dijaki ne razumejo več stvari, začnejo samo še prepisovati, potem prenehajo še s tem, nalog ne naredijo, ker jih ne znajo, nikoli nič konkretnega ne vprašajo, rečejo samo, da so se izgubili, ker je vse pretežko in prehitro. Bi bila rešitev, da bi delali samo lažje naloge in dosti več podobnih primerov? Ob takšnem načinu bi nam gotovo zmanjkalo časa za doseganje vseh ciljev, ki so zapisani v učnih načrtih. Pa ne samo to. Če snov napreduje prepočasi in so si naloge preveč podobne, se začno dolgočasiti boljši dijaki in začno klepetati oni, ali pa se zaposlijo s kakšno drugo dejavnostjo.

Učim na srednji strokovni šoli in tako imam v istem oddelku dijake, ki so imeli v osnovni šoli matematiko komaj dve, pa tudi tiste, ki so imeli matematiko v osnovni šoli pet, pa se zaradi težav z jeziki niso odločili ali pa niso bili sprejeti na gimnazijski program. Podobna situacija je tudi po osnovnih šolah, ki je obvezna za vse. Mnogi osnovnošolci imajo zelo nizke intelektualne sposobnosti, najbrž bi bilo za njih dosti bolj prav, da bi se vključili v prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom. Toda na slednje starši učno šibkejših otrok le redko pristanejo, saj je obiskovanje teh šol še vedno povezano z neko stigmo, na drugi strani pa vključitev v te šole za otroke pogosto pomeni, da so izvzeti iz domačega okolja, saj morajo v šolo hoditi v večje kraje. Kakorkoli že, imajo učitelji v razredih z do 30 slušatelji zelo težko nalogo, poučevati morajo vse sočasno, ob tem pa slediti tempu posameznikov, ali na kratko – poskrbeti morajo za notranjo diferenciacijo. To se lepo sliši, zelo težko pa izvaja.



2 ZUNANJA DIFERENCIACIJA V SLOVENSКИH OSNOVNIH ŠOLAH

Šolska kurikularna prenova je leta 1995 v slovenske šole vnesla kar nekaj sprememb, ki bi naj pomagale pri odpravljanju tako disciplinskih težav kot učne neuspešnosti učencev v osnovnih šolah.

»Od šolskega leta 1999/2000 v slovenskih šolah izvajamo program devetletne osnovne šole, ki med drugim dopušča tudi različne oblike diferenciacije pouka /.../ v osmem in devetem razredu pa šole lahko izvajajo /.../ eno od oblik zunanje diferenciacije. Delitev učencev na nivoje je izpeljana predvsem po predmetni učno storilnostni uspešnosti, o delitvi pa naj bi odločali tudi učitelji in učenci na podlagi medsebojnih posvetovanj. Šola naj bi pri tem upoštevala tudi učne motive učencev, njihovo zanimanje, odnos do predmeta in učno okolje. (Štemberger, Ivanuš in Čagran 2009: 55)«

In tako se je za nekaj let v Sloveniji pojavil nivojski pouk pri prvem tujem jeziku, slovenščini in matematiki, skupaj z njim pa tudi ocenjevanje s točkami. Na prvi ravni so lahko učenci dobili največ 6 točk, na drugi ravni največ 8 točk in na najbolj zahtevni tretji ravni 10 točk. Te točke so se potem spreminjale v ocene in sicer po naslednjem pravilu: nzd (1) – 1 točka, zd (2) – 2, 3 ali 4 točke, db (3) – 5 ali 6 točk, pdb(4) – 7 ali 8 točk in odl (5) – 9 ali 10 točk.

»Osnovna predpostavka grupiranja učencev po sposobnostih je, da jim bo s tem pouk bolj prilagojen, in da bodo lahko optimalizirali učenje. Kot argument za uvedbo te didaktične oblike pouka avtorji navajajo potrebo po racionalnejši porabi časa pri organizaciji in uravnavanju učnega procesa oziroma več časa za direktno (učinkovitejše) poučevanje /.../ Tovrsten pristop zahteva več interakcije med učiteljem in učencem, kar pa je možno le, če se učitelj bolj kot na posameznega učenca obrača na homogeno skupino učencev. Prevelika heterogenost naj bi zmanjševala čas, namenjen nalogam, ter posledično dosežke učencev. (Žakelj in Magajna 2013: 26)

Zunanja diferenciacija se je postopoma uvajala v šole. Toda kmalu so se začeli pojavljati odpori do tovrstne diferenciacije. Menda naj bi bili vsi na slabšem, saj so najboljšim učencem manjkali povprečni učenci, ki si upajo spraševati, najslabši učenci pa niso imeli nikogar, ki bi jih poganjali naprej.



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

Zunanja učna diferenciacija je bila in je deležna številnih kritik. Kritiki poudarjajo, da je diferenciacija učencev po zmožnostih nepoštena in nedemokratična. Učenci, ki so vključeni v nižjo raven zahtevnosti, so zaznamovani, hkrati pa se od njih manj pričakuje in zahteva. Prav tako poudarjajo boljšo kakovost pouka v mešanih razredih in navzočnost boljših učencev kot zgled in motivacijo slabšim učencem. (Štemberger, Ivanuš in Čagran 2009: 55)«

Nivojski pouk je zame ena velika norost. Da se že otrok čuti manjvreden v osnovni šoli. Ni mi všeč, da delijo otroke na pametne in manj pametne. /.../ Otroci bodo živeli v skupnosti naprej, v svoji generaciji, ni jih potrebno deliti ... (Merc 2003: 1)«

Odporov je bilo vedno več, še posebej pri starših, ki so težko sprejeli, če je bil njihov otrok v šoli manj uspešen, kot so si želeli, in so ga zato učitelji razporedili v manj zahtevno skupino, kot bi si starši želeli. Razporejanje v te skupine je bilo tako vedno težje in vedno bolj podvrženo kritikam staršev. Ves ta odpor je leta 2006 dobil tudi zakonski epilog. Po novem so se lahko šole same odločale, za kakšno diferenciacijo se bodo odločale v osmem in devetem razredu:

- z razporeditvijo učencev istega razreda v heterogene učne skupine,
- s hkratnim poučevanjem dveh učiteljev v oddelku pri vseh ali posameznih urah pouka,
- kot nivojski pouk v homogenih učnih skupinah na treh ravneh zahtevnosti, ki so opredeljene s cilji oziroma standardi znanja v učnih načrtih (zunanja diferenciacija),
- kot kombinacija oblik diferenciacije iz prejšnjih alinej tega odstavka.

Pri vseh oblikah diferenciacije v 8. in 9. razredu imajo učenci možnost dosežati vse cilje oziroma standarde

znanja, opredeljene v učnih načrtih. (Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli 2006: 4.člen)«

Pa vendar je imel nivojski pouk tudi svoje pluse. Kar nekaj pozitivnih učinkov je izpostavljenih v diplomskem delu Aleksandre Daneva z naslovom Evalvacija nivojskega pouka:

» Evalvacijska raziskava, ki sem jo opravila, je pokazala, da so učitelji zadovoljni z nivojskim poukom ter ga vrednotijo pozitivno /.../ Učitelji se v nivojskih skupinah lažje odzovejo na

učenceve zahteve in težave pri dojemanju snovi, lažje prilagajajo način dela specifični skupine, saj so v skupini učenci, ki so si po svojih sposobnostih podobni. Snov jim lahko predstavijo na bolj barvit način. /... /Če povzamem, je nivojski pouk v osnovne šole prinesel več pozitivnih lastnosti in koristi kot negativnih. Tako učitelji kot ravnatelji ga po večini ocenjujejo in vrednotijo kot pozitivnega. /.../ Problem, ki sem ga zaznala, ko sem opravljala ankete /.../ je, da nivojski pouk kot oblika diferenciacije učencev ne motivira, da bi se potrudili doseči več. To se izraža tudi s številom prehodov med nivoji, ki jih skoraj ni. (Daneva 2007: 86)«

Mnogo raziskav je bilo narejenih ob uvajanju nivojskega pouka. Na matematičnem področju sta raziskave delala tudi dr. Magajna in dr. Žakelj. V svoji raziskavi sta ugotavljala, da pri zunanem preverjanju (NPZ) ni bilo pomembnih razlik v povprečnih dosežkih med učenci, ki so obiskovali pouk v heterogenih učnih skupinah in tistih, ki so bili v homogenih učnih skupinah. Pri ocenjevanjih znotraj šole pa je bilo opaziti, da so imeli tisti učenci, ki so bili vključeni v homogene učne skupine, boljše povprečne učne rezultate kot vrstniki, ki niso bili vključeni v homogene skupine. Izkazalo se je, da so v homogenih skupinah bolj napredovali bolj sposobni učenci, pri slabših učencih pa ni bilo razlike med tistimi v heterogenih in homogenih skupinah. Torej je bila višja povprečna ocena pri matematiki posledica izboljšanih rezultatov boljših dijakov.

»Učenci, ki so se na zunanem začetnem preizkusu na svoji šoli uvrstili v spodnjo ali srednjo tretjino, so na končnem zunanem preizkusu izkazali relativno večji napredek, če so se učili v heterogenih učnih skupinah. Pri učencih iz zgornje tretjine v tem pogledu ni bilo razlik. Učenci, ki so se na zunanem začetnem preizkusu na svoji šoli uvrstili v srednjo in zgornjo tretjino, so na končnem notranjem preizkusu izkazali relativno večji napredek, če so se učili v homogenih učnih skupinah. Pri učencih iz spodnje tretjine v tem pogledu ni bilo razlik. (Žakelj in Magajna 2013: 29)«

Na začetku nas preseneti dejstvo, da boljši učenci, ki so bili vključeni v homogene skupine, niso izboljšali rezultatov tudi na zunanjih preverjanjih. A če se zavedamo dejstva, da zunanja preverjanja preverjajo le temeljna znanja, to sploh ni več takšno presenečenje. V homogenih skupinah so učenci dobili predvsem priložnost, da pridobijo več znanj tudi na višjih nivojih, za kar v heterogenih skupinah ni priložnosti. In ravno zaradi teh priložnosti imajo homogene skupine za boljše učence veliko vrednost. Res pa je, da v homogenih skupinah nekaj izgubijo



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

slabši in povprečni učenci. Za te bi bilo potrebno še razmisliti, kako spremeniti način dela, da bi tudi oni napredovali ali vsaj ohranili svoj nivo znanja.

»Sodeč po rezultatih raziskave (Valenčič, Zuljan idr. 2012) je za učno šibkejše učence v pogledu pridobivanja znanja ustrežnejši pouk v heterogenih učnih skupinah. /.../ Ti učenci se učijo preprostejših znanj od učno uspešnejših učencev, večkrat srečajo splošnejše matematične situacije, postavljeni so tudi pred višje (a ne zelo visoke) zahteve. Tako dolgoročno bolj pridobivajo na osnovnih znanjih, kakršna pri nas preverjajo zunanja preverjanja. Po drugi strani pa raziskava nakazuje, da je za učno uspešnejše učence v pogledu pridobivanja matematičnega znanja ustrežnejši pouk v homogenih učnih skupinah. (Žakelj in Magajna 2013: 29)«

Kakorkoli že, v trenutku, ko so šole dobile možnost, da se avtonomno odločajo o tem, ali bodo imeli homogene ali heterogene skupine, se je število homogenih skupin, ki predstavljajo plus predvsem za učno uspešnejše učence, začelo zelo zmanjševati. Od leta 2011 zakon o osnovni šoli določa, da se v osmem in devetem razredu pri slovenščini in italijanščini ali madžarščini na narodno mešanih območjih ter pri matematiki in tujem jeziku pouk vse leto organizira z razporeditvijo učencev v manjše učne homogene ali heterogene skupine.

Danes homogenih skupin skoraj ni več, so samo še manjše učne skupine. Nobena šola se ne želi ukvarjati z morebitnimi negativnimi učinki dela v homogenih skupinah, čeravno vedo, da bi imelo to tudi marsikaj pozitivnega. Zunanja diferenciacija je začela izginjati še preden se je povsod dobro pojavila. Niti slučajno pa ni dobila priložnosti za izboljšave in osebno mislim, da je to velika škoda.

3 RAZMISLEK O NOVEM NAČINU DIFERENCIJACIJE PRI POUKU MATEMATIKE

Pred letom dni sem bila na izobraževanju o šoli prihodnosti na Finskem. Med drugim so nam na tem izobraževanju predstavili potek dela v šoli. Njihove učilnici velikokrat nimajo samo enih vrat, ki vodijo na hodnik, ampak tudi vrata v sosednji dve učilnici. Predstavniki tamkajšnjih šol so nam povedali, da so ti medrazredni prehodi namenjeni temu, da lahko po potrebi več učilnic združijo v eno veliko učilnico. Tako imajo recimo trije oddelki sedmih



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

razredov sočasno uro matematike. Vsak oddelek je »uradno« v svojem razredu in ima svojega učitelja. Toda na začetku ure se vsi zberejo v eni učilnici, kjer se posedejo in prisluhnejo uvodni razlagi enega od treh učiteljev. Sledi utrjevanje povedanega. Vsak od učiteljev gre v svoj razred in začne utrjevati snov na določen način. Tudi težavnost je lahko različna. Učenci se sami odločijo, v katerem prostoru in s katerim učiteljem bodo utrjevali snov. Naloge lahko rešujejo tudi sami, če se tako odločijo in to kjerkoli v učilnici, na tleh, na okenski polici, za mizo, včasih tudi zunaj v naravi. Edino otrokom s posebnimi potrebami občasno učitelji namignejo, v katero skupino naj gredo. Ko vidiš otroke, se zdijo zadovoljni in učitelji pravijo, da naredijo dogovorjeno. Bolje rečeno so naredili, kar je bilo dogovorjeno, v zadnjih letih pa se jim z velikim številom priseljencev, ki niso navajeni tovrstnega dela, stvari včasih ne izidejo čisto po načrtu.

Od obiska Finske naprej veliko razmišljam o tem, kako v srednjih strokovnih šolah in v osnovnih šolah, kjer so učenci in dijaki z zelo različnimi sposobnostmi za učenje matematike, izvesti ure matematike tako, da bodo vsi vključeni pri rednih urah pridobili čim več. Prevečkrat se moramo namreč učitelji osredotočiti predvsem na šibkejša dijake, za boljše pa zmanjka časa. Sama sem več kot dvajset let učila v bolnišnični šoli, kjer delo poteka popolnoma individualno, pogosto celo ena na ena, redkeje v manjših skupinah. In učitelj se navadi tega, da med podajanjem snovi ves čas sledi tempu točno določenega učenca oz. dijaka. Tako je količina predelane snovi v istem času lahko pri enem učencu ali dijaku tudi petkrat obsežnejša kot pri drugem. To imam v sebi, toda v razredu z do 30 dijaki se moram kot učiteljica nekako odločiti, komu bom sledila. Vsem ne morem, čeravno si dijaki to zelo želijo. Dijaki imajo v sebi neverjetno željo po tem, da bi vsaj nekaj minut v uri namenila samo njim. To se najbolj kaže, ko začnemo s samostojnim reševanjem nalog. Dijakom dam nalogo, dodam še kakšno težjo za tiste hitrejše in uspešnejše, potem pa jih nekaj minut pustim, da samostojno rešujejo. Ta čas izkoristim zato, da stopim do posameznikov in samo njim razložim kakšno stvar. Želja po tem, da bi prišla do njih in jim nekaj razložila je neverjetno velika. Seveda vsem ne morem ustreči in moram na koncu dati razlago za vse na tablo. Nad to razlago, pa čeprav je ista, kot bi bila, če bi bila namenjena samo posamezniku, niso nič več tako navdušeni in je zato tudi niso več tako željni slišati.

Kot učiteljica v celotnem razredu imam precej veliko težav s tem, da bi se pravilno odločila, s kakšnim tempom nadgrajevati snov pri matematiki. Nemogoče je stvari utrjevati toliko časa, da jih bodo čisti vsi razumeli, vseeno pa je potrebno na isti snovi vztrajati toliko časa, da



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

večina razume. Seveda pa to za najboljše v matematiki pomeni, da se bodo začeli dolgočasiti. Za boljše dijake in učence sicer pripraviš posebne izzive, a le redko uspeš najti čas, da se znotraj redne ure tudi posvetiš tem boljšim dijakom. Slabši dijaki enostavno ne znajo delati brez tvojega vodenja.

Potrebno je poučevati na različnih nivojih težavnosti, kar je za enega učitelja v razredu zelo težko. Učno šibkejši učenci in dijaki potrebujejo učitelja ves čas, zelo malo pri rednih urah naredijo samostojno, zaradi česar učitelji zelo težko delamo z učno bolj uspešnimi dijaki in učenci na višjem nivoju. Rešitev vidim v združevanju dveh ali treh oddelkov otrok, kot to že prakticirajo na Finskem. Skupnemu uvodu v novo snov, ki ga za vse pripravi eden od dveh ali treh prisotnih profesorjev, sledi delo na dveh ali treh različnih težavnostnih nivojih. Vsak nivo poteka v drugi učilnici in ga vodi drug učitelj, učenci in dijaki pa se po uvodnem delu odločijo, v kateri skupini bodo delali, glede na svoje sposobnosti oz. stil učenja. S tem bi se po uvodni skupni razlagi slušatelji razdelili v dosti bolj homogene skupine. Vendar to ne bi bile vnaprej določene skupine, zaradi česar bi odpadel negativen pogled na delo v homogenih skupinah, ki je bil ena večjih kritik nivojskega pouka. Prepričana sem tudi, da bi bilo več prehodov iz ene v drugo skupino – eno uro se bi dijaki oz. učenci odločili tako, drugo drugače.

Ena od teh skupin bi lahko delo nadaljevala tudi v računalniški učilnici, kjer bi lahko dijaki in učenci naloge reševali s pomočjo vnaprej posnetih razlag. Vsak dijak oz. učenec bi imel na razpolago svoj računalnik in slušalke za poslušanje, tako da bi si sam določal tempo reševanja. Če nalog kljub posneti razlagi ne bi razumel, bi na pomoč poklical prisotnega učitelja. Lahko bi reševali tudi e-kvize ali druge interaktivne vaje, kot predvideva kombiniran pouk, o katerem je v zadnjem času ponovno veliko govora.

Za takšno delo bi seveda bilo potrebno pripraviti poseben urnik, kjer bi ure matematike pri različnih učiteljih potekale sočasno. Potekati bi morale v sosednjih učilnicah, da bi bili mogoči prehodi udeležencev.

Kar se tiče ocen, bi vsi pisali enako zahtevne teste, toda na testih bi bila označena težavnost nalog. Nekateri bi uspeli rešiti vse, nekateri pa ne. Odvisno od tega, kako jim neka snov gre.

Za ustne ocene nekega oddelka, bi še vedno bil odgovoren en učitelj. Ocenjevali bi jih lahko na določene za to dogovorjene dneve ali pa bi bil določen del ure namenjen ustnemu ocenjevanju.



PREDNOSTI PREDLAGANE DIFERENCIACIJE

Glavna prednost bi bila v tem, da bi učenci in dijaki imeli možnost izbrati način dela, ki njim najbolj ustreza. Pri različnih vsebinah bi lahko izbirali različne načine dela, tudi glede na dan in njihovo trenutno počutje. Dijaki oz. učenci bi si izbrali tisti način, ki jim najbolj ustreza in ga tudi zmorejo.

Gotovo je prednost tudi ta, da ne bi bilo potrebno vsakemu od učiteljev vsega razlagati znova in znova.

Ker bi se učenci oz. dijaki razdelili v homogene skupine, bi lahko v določenem trenutku delali samo na eni težavnostni stopnji, kar je gotovo manj naporno kot delati na dveh ali več nivojih hkrati.

Tudi boljši dijaki bi imeli nekaj časa učitelja samo zase – res bi lahko delali na višjem nivoju, ne sami, ampak skupaj z njim.

Prepričana sem, da bi dijaki oz. učenci pouku zaradi pestrosti lažje sledili (en učitelj bi imel uvod v enem prostoru, potem bi se razdelili v skupine, kjer bi vsaj polovica dijakov zamenjala učitelja).

Boljši dijaki oz. učenci bi imeli motivacijo, da za domačo nalogo rešijo težje primere, saj bi to vplivalo na to, v kateri skupini bodo lahko pri uri delali (npr. tisti, ki so uspeli za DN rešiti zahtevnejšo nalogo, gredo v zahtevnejšo skupino, tisti, ki niso rešili DN oz. je niso znali rešiti, gredo v drugo skupino.)

V primeru, da bi en od učiteljev nepredvideno manjkal, bi bili uvodne razlage še vedno deležni vsi učenci oz. dijaki. V tem primeru bi moral seveda vstopiti še nekdo od učiteljev ali svetovalnih delavcev, ki bi po delitvi nadziral oz. vodil skupino, ki bi jo sicer prevzel manjkajoči učitelj. Za to skupino bi bilo potrebno pripraviti delo na računalniku, ki pa nujno potrebuje vodenje enega od učiteljev, saj se sicer učenci oz. dijaki hitro izgubijo v drugih stvareh oz. prekinejo z delom.

Učitelji matematike bi med seboj sodelovali, ker sicer tega načina ne bi uspeli izpeljati. S tem pa bi bilo tudi veliko izmenjav dobre prakse med njimi.

Vsak učitelj bi pripravil nekaj gradiv (za določen nivo učenja), uporabljali bi jih vsi dijaki.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Ker učitelju ne bi bilo treba imeti vseh uvodnih razlag, verjamem, da bi bile tiste, ki bi jih imel, še toliko bolj prepričljive.

SLABOSTI PREDLAGANE DIFERENCIACIJE

Na začetku bi bilo precej dela, stvari bi bilo treba na novo postaviti (nič več en sam nivo dela, ampak dva ali trije nivoji).

Postaviti bi bilo treba takšen urnik, da bi imeli oddelki istega razreda matematiko ob istem času v učilnicah, ki so blizu skupaj. To bi vplivalo na urnik celotne šole.

Učitelji bi se morali sprti dogovarjati, kdo bi prevzel kateri nivo in kdo bi imel katero uro uvodno razlago. To pomeni dosti več sestankov aktiva.

Na začetku bi bilo potrebno kar precej energije vložiti v to, da bi se učenci in dijaki kar najhitreje razporedili v za njih najprimernejšo skupino.

Pri dogovarjanju za domače naloge bi bilo treba učencem in dijakom ponuditi naloge na različnih težavnostnih nivojih.

Težje bi bilo pridobivanje ustnih ocen.

DOSEDANJE IZKUŠNJE Z DVONIVOJSKIM DELOM ZNOTRAJ ENEGA ODDELKA

Do sedaj mi še ni uspelo preizkusiti prej opisane diferenciacije v praksi. To potrebuje svoj čas in ogromno organizacije na ravni šole. Marsikaj je treba tudi pripraviti in še domisliti. Toda z dvonivojskim delom znotraj istega oddelka že pripravljam gradiva in nabiram izkušnje za čas, ko bomo ta način razširili na sočasno delo z dvema ali tremi oddelki. Znotraj oddelkov imam namreč dijake, ki jim gre matematika zelo slabo in imajo za cilj osvojiti le minimalne cilje. Imam pa tudi dijake, ki so na področju matematike zelo uspešni in bodo najverjetneje po srednji šoli nadaljevali šolanje na eni od fakultet, kjer se bodo ponovno srečali z dijaki iz gimnazijskih oddelkov in si zato želijo težjih nalog. Pomagam si s tem, da imam v učilnici nameščeni dve tabli, eno na sprednji in eno na zadnji steni učilnice. Tudi klopi so obrnjene tako, tako so zavrtene v določeno smer – nekaj naprej, nekaj nazaj. Dijaki izberejo smer, ki



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

jim bolj ustreza (težje ali lažje naloge). Kjer table na zadnji strani učilnice ni, pa se dogovorimo, kateri del table je za katere dijake, a to že zahteva več zbranosti pri dijakih in je samo slabša različica delitve oddelka na dva dela. Znotraj ure potem sama nekaj časa delam z eno skupino in nekaj časa z drugo. Pri tem bi včasih potrebovala uro, ki bi mi javila čas za prehod k drugi skupini, sicer se zelo hitro zgodi, da pri slabših dijakih ostanem daljši čas, za boljše pa ga potem zmanjka. Na to me boljši dijaki hitro opozorijo, saj so to res dijaki, ki bi radi pri urah naredili več. Tovrstno delo sem sicer že prakticirala v bolnišnični šoli, ko sem sočasno poučevala skupino več otrok istega razreda, a ker je bil vsak iz svoje šole, je obravnaval drugo snov. Jaz sem hodila od enega do drugega, preklapljala vsebino, razložila potrebno, dala novo nalogo in šla k naslednjemu. Včasih sem tako učila tudi štiri različne vsebine v isti uri. V razredu namenoma prehajam le med dvema skupinama, saj bi bilo zaradi večjega števila dijakov v vsaki skupini vse ostalo preveč naporno.

Lažje je, če si pri eni skupini pomagam z vnaprej posnetimi razlagami nalog, ki jim dijaki sledijo s slušalkami na svojih mobitelih. Še bolje bi bilo, če bi v razredu imela računalnike in bi jim sledili na računalnikih. Na računalnikih namreč njihovo delo lažje nadzorujem, mobiteli pa imajo majhne zaslone in težko vidim, kaj delajo. Predvsem v skupini šibkejših dijakov je digitalna pomoč zelo koristna. Na računalnikih ali mobitelih lahko dijaki tudi rešujejo razne kvize, kjer sproti dobijo povratno informacijo o tem, ali so nalogo rešili pravilno ali ne. Tudi vključevanje IKT-tehnologije sem uporabljala že v bolnišnični šoli. V času korene pa sem uspela pripraviti dovolj veliko zbirko e-gradiv, ki jih lahko sedaj s pridom uporabljam.

4 BLOK URE – POMOČ PRI ORGANIZACIJI VEČNIVOJSKEGA POUKA MATEMATIKE

Sama ugotavljam, da pri matematiki naredimo dosti več, če imamo enkrat tedensko blok uro. Dijaki namreč potrebujejo vsaj 15 minut časa, da se uvedejo v matematične vsebine. Potem slišijo neko novo razlago, naredimo eno vajo in že je konec 45 minutne ure. Časa za dvonivojsko delo praktično ni. Če sledi še ena ura matematika, pa je situacija čisto drugačna. Smo že potopljeni v matematiko in samo še nadaljujemo.

To, da je ura dolga 45 minut, ni nekaj samoumevnega in tudi ne nujnega. Uvedba 45-minutne ure tudi nima za sabo neke študije. Skrajšanje šolske ure s 60 na 45 minut je oktobra 1911



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

avedel pruski minister za kulturo August von Trott zu Solz. Dotlej je šolska ura trajala kot običajna ura, torej 60 minut, pouk pa se je odvijal tako dopoldne kot popoldne. Zaradi pogostih pritožb učiteljev, da imajo učenci zlasti popoldne težave s koncentracijo, je von Trott zu Solz ukinitel popoldanski pouk. Da pa bi obdržal enako število ur pouka, je šolsko uro skrajšal za 15 minut. Toda 45-minutna ura je stalnica le v Sloveniji in je med najkrajšimi šolskimi urami. V Avstriji je šolska ura dolga 50 minut, v Italiji med 55 in 60 minut, v Franciji 55 minut, v Angliji 30–40 minut, Švedska ima uro dolgo 40 minut, na Nizozemskem in v Ameriki pa je dolžina šolske ure lahko tudi 90 minut. Toda v Sloveniji zaenkrat vztrajamo na dolžini ure, ki je bila postavljena pred več kot 100 leti. O tem, da 45 minut ni neka idealna časovna enota za učenje, se lahko prepričate pri učiteljih na razredni stopnji. Le redki med njimi se strogo držijo postavljenega 45-minutnega urnika. Nekatere predmete malo podaljšajo, druge skrajšajo, ker čutijo, da je to bolj naravno. Težave pa se pojavijo na predmetni stopnji in v srednji šoli, kjer se je treba strogo držati postavljenih urnikov, ker sicer stvari ne tečejo.

Kolikor mi je znano, ne obstaja raziskava, ki bi govorila o tem, da s 45-minutno uro dosegamo najboljše rezultate, obstajajo pa raziskave o tem, da se pri pouku, ki traja po načelu 90-minutnih učnih ur oz. blokov, obseg naučenega skoraj podvoji. Seveda so potrebni vmesni odmori, spremembe metode dela, a ob tem ostajamo pri isti vsebini. Eno od takšnih raziskav so izvedli leta 1998 v ZDA in učitelji so našli za blok ure kar nekaj prednosti, med njimi bi izpostavila naslednje: učitelji uporabljajo nove metode poučevanja, učenci med seboj več sodelujejo in več samostojno raziskujejo, zmanjša se število učnih predmetov v enem dnevu in s tem se zmanjša tudi razpršenost pozornosti učencev na več različnih, med seboj nepovezanih učnih predmetov in vsebin.

5 ZAKLJUČEK

Svet, v katerem živimo, se hitro spreminja in nujno je slediti tem spremembam tudi s spremembami šolskega sistema. Iskati je potrebno nove načine dela z namenom, da najdemo način, ki bo dober za čim več učencev in dijakov v točno določenem času. Večnivojsko poučevanje matematike, kjer delimo v bolj homogene skupine dijake in učence znotraj enega oddelka ali znotraj dveh ali treh oddelkov, je eden od možnih pristopov k poučevanju. Vsak



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

pristop ima seveda prednosti in slabosti, kajti idealnega in za vse primernega pristopa ni, saj smo si ljudje preveč različni. To, da iščemo in preizkušamo nove pristope poučevanja pomeni, da imamo možnost napredovanja. In to je zelo pomembno.

Viri in literatura

Daneva, A, 2007: *EVALVACIJA NIVOJSKEGA POUKA študij primera*, Diplomsko delo <<http://dk.fdv.uni-lj.si/diplomska/pdfs/daneva-aleksandra.pdf>>. (Dostop 11. 12. 2022.)

Diferenciacija pouka – nivojski pouk: <<http://www2.arnes.si/~opreskalj/tekst/devet/diferen.htm>>. (Dostop 10. 12. 2022.)

Ivelja, Ranka, 2016: Slovenski šolarji na vrhu, matematike pa še vedno ne marajo. *Dnevnik* 30. 11. 2016. <<https://www.dnevnik.si/1042755650>>. (Dostop 6. 12. 2022.)

Nivojski pouk je nepotreben: <<https://www.24ur.com/servisi/klepetalnice/dusan-merc-nivojski-pouk-je-nepotreben.html>>. (Dostop 10. 12. 2022.)

Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli (Uradni list RS, št. [63/06](#) in [40/12](#) – ZUJF)

Štemberger T., Ivanuš M. in Čagran B, 2009: Zunanja učna diferenciacija in motivacija učencev v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*. 1/2009. 54–66.

Zabret, Marta, 2018: *Martematične prigode*, Ljubljana: Založba DMFA.

Žakelj A. in Magajna Z., 2013: *Medkulturna slovenistika – realnost ali izziv?* Žakelj, Amalija (ur.): *Učne težave pri matematiki in slovenščini – izziv za učitelje in učence: zbornik prispevkov konference*. Ljubljana: Hotel Mons. 25–31.

Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli (Uradni list RS, št. [63/2006](#)) <<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV7711>>. (Dostop 10. 12. 2022.)



VRSTNIŠKA USMERJENOST – NAS OTROCI ŠE POTREBUJEJO?

PEER ORIENTATION – DO KIDS NEED US ANYMORE?

Maja Repe

Glasbena šola Jesenice, maja.repe@glasbenasolajesenice.si

Izvleček

V prispevku povzemam ugotovitve vodilnega mednarodnega strokovnjaka za razvoj otrok dr. Gordona Neufelda in njegovega soavtorja dr. Gaborja Matéja o vrstniški usmerjenosti, fenomenu našega časa, ki se ga marsikdo od nas niti ne zaveda, čeprav se s posledicami trenda srečujemo vsakodnevno. Njuna knjiga *Otroci nas potrebujejo* je slovenski prevod dobila 17 let po prvi izdaji, vendar je njena vsebina za nas še kako aktualna. Osvetljuje vzroke, zaradi katerih do vrstniške usmerjenosti prihaja, ter dinamiko izkrivljene navezanosti, ki vrstniško usmerjenost rodi, poganja in usmerja. Razumevanje te dinamike nam ponuja ključ do rešitve, saj so posledice, ki jih ima vrstniška usmerjenost za odnose, zdravje in razvoj otrok ter za družbo v celoti, preveč uničujoče, da bi jih ignorirali in upali, da se bodo razrešile same od sebe. Ta spoznanja nas vabijo k ponovnemu premisleku o načinu življenja in vzgoje ter o naši vlogi, ki jo pri tem igramo kot učitelji, starši in odrasli.

Ključne besede: vrstniška usmerjenost, navezanost, starševska in pedagoška moč, bipolarnost navezanosti, nezrelost, zorenje

Abstract

In this article, we summarize the findings of the leading international child development experts Dr. Gordon Neufeld and his co-author Dr. Gabor Maté about peer orientation, a phenomenon of our time that many of us are not even aware of although we encounter the consequences of this trend on a daily basis. Their book *Hold On to Your Kids* was first published in 2004 (translated into Slovenian in 2021), but its content remains very much relevant even today. It sheds light on the causes that lead to peer orientation and on the dynamics of distorted attachment that give rise to peer orientation, drive and direct it. Understanding these dynamics holds the key to the solution, because the consequences of peer

orientation on relationships, children's health and development, and society as a whole are too severe for us to merely ignore and cling to a hope that they will resolve on their own. The findings invite us to rethink our way of life and education, and our role as teachers, parents and adults.

Keywords: peer orientation, attachment, parental and pedagogical power, bipolarity of attachment, immaturity, maturation

1 UVOD

Otroci svojega zgleda, kdo biti, kakšen videz si nadeti, katere vrednote sprejeti, katero kulturo vzeti za svojo in kako se vesti, ne iščejo več pri svojih starših in učiteljih ali drugih odgovornih odraslih, temveč drug pri drugem – gre za fenomen, ki ga je dr. Gordon Neufeld poimenoval vrstniška usmerjenost (Neufeld 2021: 19).

Vzrok za nastalo situacijo ne leži v nesposobnosti posameznih staršev, učiteljev in drugih odraslih, temveč v zlomu kulture brez primere, zaradi česar je prišlo do vrzeli v navezanosti, ki jih nismo ustrezno zapolnili (Neufeld 2021: 63). Naš način življenja kot posledica trendov, ki so značilni za neoliberalistične države in so pod vplivom globalnih gospodarskih pritiskov, se je spremenil do te mere, da je kontekst za prenos kulture razpadel. Naloga kulture je, da mlade ljudi kultivira in jih spremeni v odrasle osebe, ki se kot take znajdejo v prevladujoči družbi ter jo soustvarjajo v svoje in njeno najvišje dobro (Neufeld 2021: 20). Starši in učitelji občutimo nelagodje, frustracijo in nemoč ob vedno glasnejšem občutku, da razvoj otrok nekako ni več pod našim vplivom (Neufeld 2021: 24).

Naša družba za razvojne potrebe otrok ne poskrbi ustrezno. Skoraj prisiljeni smo in pravzaprav se nam zdi že normalno, da svoje otroke od malega silimo v številne okoliščine in interakcije, ki spodbujajo vrstniško usmerjenost (Neufeld 2021: 64).

Ne razlikujemo med vrstniškimi odnosi, ki se oblikujejo ob opori odraslega, in vrstniškimi odnosi, ki nastajajo zaradi vrzeli v navezanosti. Današnji starši kot učitelji vidijo zgodnjo in razširjeno interakcijo med vrstniki kot zelo pozitivno. Na prvi pogled so sadovi medsebojnega druženja otrok privlačni: vrstniki se zdijo najboljše varuške, otroci se ne pritožujejo zaradi dolgčasa, zdijo se bolj samostojni in ne zahtevajo toliko naše pozornosti. V naši družbi se visoko ceni neodvisnost – tako našo lastno kot neodvisnost naših otrok. Pozabljamo pa, da je



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

za odraščanje in zorenje potreben čas, saj se nam v naši postindustrijski kulturi preveč mudi. To, da nas naši otroci izpustijo, zmotno zamenjamo za njihovo samostojnost in zrelost. Zapustijo nas lahko zgolj zato, ker se držijo drug drugega (Neufeld 2021: 321, 322). Če bi najprej izkusili pravo zapuščino vrstniške usmerjenosti – povečano protivoljo, izgubo spoštovanja in upoštevanja avtoritete, podaljšano nezrelost, večjo agresivnost, čustveno otrdelost ter nedovzetnost za vzgojo ali učenje –, bi o hitenju k neodvisnosti dvakrat premislili (Neufeld 2021: 343).

Dandanes pa milijoni otrok po vsem svetu preživijo nekaj, če ne kar večino svojih budnih ur v varstvu zunaj doma. Njihovi stiki so v večini interakcije z drugimi otroki, ne pa s pomembnimi odraslimi v svojem življenju.

V naši družbi kot tudi v naših institucijah za skrb in vzgojo otrok ni kolektivnega zavedanja osrednjega pomena odnosov navezanosti. Pomembnosti povezanosti otroka z odraslim se žal ne ceni (Neufeld 2021: 65). Ceni pa se gospodarstvo. Iz ekonomskih razlogov gradimo šole, ki so prevelike, da bi se lahko ustrezno povezovali, in ustvarjamo razrede, ki so preveliki, da bi se učitelj lahko individualno posvetil posameznemu učencu ter z njim zgradil odnos in povezanost. Vedno večji družbeni pritisk in vse večja ekonomska negotovost starše silita, da so za svoje otroke odsotni, mirno, prisotno in povezano starševstvo pa vedno težje. In čeprav so številni starši dandanes bolj vestni pri prevzemanju odgovornosti, so njihovi najboljši nameni spodkopani zaradi stresa sodobnega življenja in kroničnega pomanjkanja časa. Družinski obroki so postali redkost (starši jedo v službi, otroci v šoli ali vrtcu), časa za pogovor zaradi prezaposlenosti primanjkuje (večina odraslih dela do poznih popoldanskih ur, otroci pa obiskujejo številne krožke), skupno branje je bolj redkost kot pravilo (veliko lažje se je zlekniti pred televizijo ali se zatopiti v zaslon), mamljivost tehnoloških pripomočkov je izziv tako za (pre)utrujene starše kot pozornosti lačne otroke. Rek, da je za vzgojo otrok potrebna cela vas, danes ne velja več. Danes smo si med seboj tako tuji, da ne poznamo niti ljudi v svojem kraju, naših otrok pa ne morejo vzgajati ljudje, katerih imena ne poznamo. Včasih so krajevna trgovka, pek, družinski zdravnik, vaški učitelj, župnik, sosedje idr. predstavljali varnostno mrežo ali »vas navezanosti«, kot jo imenuje Neufeld, ter skrbeli za posredni in neposredni prenos kulture (Neufeld 2021: 67–72).

Z izgubo razširjene družine in »vasi navezanosti« smo izgubili tudi kulturne običaje in tradicije, ki so služile povezovanju odraslih in otrok v negujoče odnose. Kultura je predstavljala lepilo, ki je mlade in odrasle zlepila skupaj, da ni prihajalo do vrzeli v



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

navezanosti. Toda kultura danes ne opravlja več svoje naloge, saj ni zmožna slediti hitrim spremembam, ki se dogajajo. Nekoč se je v stoletju zgodilo toliko, kot se sedaj v desetih letih. In če se spremembe dogajajo hitreje, kot jim kultura lahko sledi, običaji in tradicije razpadejo (Neufeld 2021: 72, 73).

Danes torej nimamo več ekonomske in socialne podlage za kulturo, ki podpira starše(vstvo) in učitelje – njihova vloga ni več prepoznana kot poslanstvo in s tem nekaj svetega. Jedro težave pa seveda ni družbena sprememba sama po sebi, temveč to, da se vrzeli, ki jih je sprememba ustvarila v navezanosti, ni ustrezno nadomestilo (Neufeld 2021: 66).

2 VPLIV VRSTNIŠKE KULTURE NA NAVEZANOST

Otroci morajo biti za učinkovitost vzgoje in učenja v ustreznem odnosu oziroma navezanosti z odraslo osebo, saj je v nasprotnem primeru uničen osnovni mehanizem za prenos vrednot, kulture, znanja in vzgoje. Izguba konteksta za prenos kulture posledično vpliva na zdrav razvoj otrok in družbe. Zato se danes soočamo z množico nezrelih, nebogljjenih in razrvanih mladih odraslih, ki se niso sposobni vključiti v trenutno prevladujočo družbo (Neufeld 2021: 20, 21).

2.1. STARŠEVSKA IN PEDAGOŠKA MOČ

Vrstniško usmerjeni otroci se manj nagibajo k temu, da bi se aktivno navezali na nas, instinkti jih vodijo v vedenja, ki so žaljiva do odraslih in nas zato od njih odtujujejo. Boleče je, če nas nekdo ne upošteva, ignorira in nas ne spoštuje. Ko nas otroci čustveno, psihično in fizično zapustijo zaradi vrstnikov, se počutimo prav tako prizadete, jezne in ponižane, kot bi se počutili v vsakem odnosu, za katerega nam je resnično mar. Naš naraven odziv je, da se ob občutku zapuščenosti čustveno umaknemo, da v prihodnje ne bi bili še bolj prizadeti. Ker našo odtegnitev otroci prav tako doživijo kot zavrnitev, je tudi njihova naravna reakcija ta, da se še bolj odmaknejo od nas in zavarujejo svoja občutja tako, da pred njimi postavijo obrambo. Tako se krog sklene, in namesto, da bi bili s svojimi otroki povezani, med nami zazeva globoka vrzel v navezanosti (Neufeld 2021: 273, 274).

S tem ko izgubimo navezanost na otroke, izgubimo starševsko ali pedagoško moč: moč pritegniti pozornost naših otrok, vzbuditi v njih dobre namene, spoštovanje in sodelovanje. Brez teh štirih temeljev nam ostaneta samo še prisila in podkupovanje. Starševska in



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

učiteljeva moč torej ne izhajata iz tehnik, temveč iz odnosa navezanosti. Otrok je odvisen od nas in če ne more računati na to, da bomo poskrbeli zanj – za njegove fizične, psihične, čustvene, mentalne in duhovne potrebe –, potem se ne bo naslanjal na nas, temveč bo zadovoljitev iskal drugje. In če jo najde pri vrstnikih, bo tja odkorakala tudi naša starševska oziroma pedagoška moč (Neufeld 2021: 85–89). Vrstniška usmerjenost je utišala naše starševske in pedagoške instinkte, spodkopala našo naravno avtoriteto in povzročila, da ne vzgajamo in poučujemo iz srca, temveč iz glave. Ker mislimo, da je težava v naši kompetentnosti in pomanjkanju poznavanja tehnik vzgoje in izobraževanja, se po nasvete obračamo navzven, k strokovnjakom in zmedenim pričakovanjem družbe. Kar se zdi normalno v smislu, da je v skladu z normo, pa ni nujno niti naravno niti zdravo (Neufeld 2021: 34–36).

2.2. ORIENTACIJSKI INSTINKT

Navezanost je močno povezana z orientacijskih instinktom, ki nam omogoča, da se na človeka, ki nam je najbližje, navežemo in ga sprejmemo za svojo orientacijsko točko (Neufeld 2021: 47). Otrok naj bi si za orientacijsko točko izbral svojega skrbnika, saj instinktivno ve, da je odrasli bolj sposoben orientacije v življenju kot on. To vedenje ga pomiri in zgradi zaupanje do odraslega oziroma orientacijske točke. Če ob sebi nima nikogar, po katerem bi se lahko ravnal, je to stanje za otroške možgane popolnoma nevzdržno. Primerjamo ga lahko s stanjem dezorientacije, ki jo doživimo sredi tujega mesta. Vsi bi se razveselili neznanca, ki bi bil do nas prijazen in bi nas usmeril v pravo smer. Enako se neznanca, ki lahko nadomesti orientacijsko točko, razveselijo možgani naših otrok, in tako dovolijo, da orientacijska točka postane kdorkoli. Otrok, ki večino dneva preživi v družbi vrstnikov, stran od odraslih, svojo orientacijsko točko zlahka najde v njih. Ker pa je vrstnik neustrezna orientacijska točka, saj otroci niso sposobni usmerjati samih sebe, so nedosledni in nezanesljivi, jim v resnici ni prihranjeno to, da se izgubijo, temveč le, da se ne počutijo izgubljene (Neufeld 2021: 48, 49).

Če želimo za svoje otroke ustrezno skrbeti, moramo ozavestiti dinamiko navezanosti, z razumevanjem katere bomo uvideli, da pri vrstniško usmerjenih otrocih ne gre za vedenjske težave, temveč v prvi vrsti za težave izkrivljene navezanosti.

2.3. NAČINI NAVEZOVANJA

Poznamo šest načinov navezovanja, ki se vrstijo od preprostejših do bolj zapletenih. Vrstniško usmerjeni otroci največkrat izberejo osnovne načine navezovanja, saj so za njih najbolj varni.

Prvi način predstavlja navezovanje preko fizične bližine. Otrok mora osebo, na katero je navezan, čutiti preko dotika, voha, vida in sluha. Manj ko je oseba zrela, bolj se bo zanašala na ta osnovni način navezovanja. Vrstniško usmerjeni otroci so obsedeni s tem, da tičijo skupaj. Pogovor in druženje sta lahko popolnoma nesmiselna, ker pravzaprav namen ni sporazumevanje, temveč navezovanje preko čutov (Neufeld 2021:50).

Drugi način navezovanja je identifikacija – otrok posnema svojo orientacijsko točko in želi biti tak, kot je oseba, na katero je aktivno navezan. Posnema njen govor, vedenje, gibanje, oblačenja, izražanje, vrednote, kretnje idr. (Neufeld 2021: 51).

Tretji način navezanosti se izraža preko pripadnosti in zvestobe. Vrstniško usmerjeni otroci se trudijo, da bi si lastili drug drugega. Spori zaradi posesivnosti in ljubosumja lahko postanejo zelo nasilni in intenzivni. Za mnoge mlade postane vprašanje, kdo je čigav najboljši prijatelj, vprašanje življenja in smrti, še posebej je to značilno za vrstniško usmerjena dekleta. Če se spremeni navezanost, se bo spremenil tudi občutek za zvestobo in lojalnost (Neufeld 2021: 52).

Četrty način navezovanja vključuje iskanje pomembnosti. Pomeni to, da smo za nekoga pomembni. Če želimo biti za nekoga pomembni, smo za ta občutek zaželenosti, varnosti in potrditve, pripravljeni prilagajati sebe. Kajti občutek zavrnitve nekoga, za kogar si želimo biti pomembni, je neznosen (Neufeld 2021: 52, 53).

Peti način je iskanje bližine preko občutja topline, ljubezni in naklonjenosti – gre za čustveno intimnost. Toda ko nekomu damo srce, s tem tvegamo, da bo strto. Zato nekateri ljudje nikoli ne razvijejo sposobnosti čustvene ranljivosti. Najpogosteje do nje ne pride zaradi zgodnje zaznave zavrnitve ali zapuščenosti. Ranljivost, kot bomo videli pozneje, je nekaj, pred čimer vrstniško usmerjeni otroci bežijo. Zato je čustvena intimnost veliko manj običajna med vrstniško usmerjenimi otroki kot med otroki, ki so usmerjeni k staršem (Neufeld 2021: 53).

Zadnji način navezovanja se zgodi preko občutka, da nas nekdo pozna. Pri iskanju bližine nam bo otrok zaupal svoje skrivnosti. Ni mogoče biti bolj ranljiv kot takrat, ko se psihično izpostaviš, saj tvegaš, da boš nerazumljen ali zavrnjen. In vendar hkrati ne obstaja večje

bližine kot občutek, da te nekdo pozna in te sprejema takega, kot si, in v tebi spodbuja, da si to, kar si. Vrstniško usmerjeni otroci gojijo med seboj zgolj navidezno psihično navezanost. Skrivnosti, ki si jih delijo, so bolj govorice o tem, kdo je komu všeč in kdo koga ne mara, kot dejanska intimna doživetja njih samih (Neufeld 2021: 54).

Če je razvoj pri otroku zdrav, se teh šest navezanosti med seboj prepleta in spleta varnostno mrežo, ki naš odnos z otrokom rešuje tudi ob večjih padcih in izzivih. Otroci, ki so prisiljeni iskati stik z vrstniki, ostanejo nezreli, živijo v svetu omejenih in površinskih navezanosti; njihovo povezovanje je največkrat skrčeno na dva najmanj ranljiva načina – povezovanja preko čutov in enakosti. In kadar je možnosti za povezovanje tako malo, bo oklepanje verjetno močno in obupano. In natanko tako se vrstniški otroci navezujejo: močno in obupano (Neufeld 2021: 55).

2.4. DINAMIKA TEKMUJOČE NAVEZANOSTI – KO NAVEZANOST DELUJE PROTI NAM

Sodobna strokovna literatura poudarja prednosti medvrstniškega druženja, hkrati pa nas dr. Neufeld in dr. Maté opozarjata, da tisto, kar otroci potrebujejo, niso prijatelji, temveč odrasli, na katere so aktivno navezani. Otroci, ki so povezani s svojimi starši in učitelji, so lahko hkrati povezani tudi z vrstniki, če le ti navezanosti med seboj ne tekmujeta. Kajti obstaja lahko samo ena orientacijska točka. Tako kot se mornar lahko orientira samo po eni strani neba, lahko otrok sledi le enemu vodji – vrstnikom ali odraslim (Neufeld 2021: 56).

Vrstniško usmerjeni otroci so pogosto zelo nesramni, sovražni in zaničevalni do svojih staršev, učiteljev in drugih pomembnih odraslih. Razlog se skriva v bipolarnosti navezanosti – v sočasnem obstoju dveh polov. Bližje ko smo enemu polu, dlje stran smo od drugega. Ko se primarna navezanost zasuče, lahko ljudje, ki so nam bili blizu, postanejo predmet prezira, nekaj, kar ni več vredno. Navezanost razdeli otrokov svet na tiste, ki jih ima rad, in tiste, do katerih je brezbrizen; na tiste, ki privlačijo, in tiste, ki odvrčajo; tiste, h katerim se pristopi, in tiste, ki se jih izogiba. Otrokova odtujenost od staršev ali učiteljev se ne zgodi zaradi značajске hibe ali vedenjskih težav, temveč zato, ker so se navezovalni instinkti usmerili drugam (Neufeld 2021: 58).

Negativni pol navezanosti se kaže na več načinov. Eden je zavrnitev enakosti. Če podobnost pomeni bližino, potem drugačnost pomeni oddaljevanje. Sledijo zasmehovanje in oponašanje tistih, katerim ne želimo biti podobni, ter prezir in zaničevanje (Neufeld 2021: 60–62).

2.5. NALOGE NAVEZANOSTI

Navezanost podpira in krepi starševsko ter pedagoško moč na sedem načinov. Prvič zagotavlja odvisnost otroka od odraslega in nas z njim postavi v hierarhični odnos. Arhetipi položajev so vtisnjeni v naših možganih in se na splošno delijo na nadrejene in tiste, ki potrebujejo skrb; ter na tiste, ki dajejo, in tiste, ki prejemajo. Otroci, ki so ustrezno umeščeni v hierarhijo navezanosti, spontano spoštujejo svoje starše in učitelje, se obračajo k njim po odgovore in se jim podredijo. Vrstniška usmerjenost je podrejena istemu programu, vendar z obratnim izidom. Otrok v odnosu do vrstnikov izbere nadrejen ali podrejen položaj. Če je otrok sočuten in prevzema odgovornost za druge, bo kljub temu, da je v dominantnem položaju do drugih, še vedno negujoč in skrben. V kolikor je otrok v nadrejenem položaju frustriran, agresiven ali egocentričen, imamo nasilneža v nastajanju. Katerikoli položaj bo otrok zavzel, je vrstniška usmerjenost tista, zaradi katere se hierarhija med staršem oziroma učiteljem in otrokom izravna ali celo obrne. Otroci, ki se počutijo v enakem ali nadrejenem odnosu do odraslih, so prepričani, da jim ti nimajo pravice ukazovati in se vpletati v njihovo življenje (Neufeld 2021: 100–102).

Drugič: naša navezanost na otroka poskrbi, da odrasli nanj gledamo skozi rožnata očala. Ta nam pomagajo v trenutkih, ko so otroci daleč od prijetnih, srčkanih, sladkih in nebogljenih »mladičev«, da zdržimo in ostanemo v odnosu z njimi. Zelo težko in frustrirajoče je obvladovati otroka, ki nas ne posluša. Kajti ob pomanjkanju vzajemne navezanosti se tudi mi hitreje razburimo (Neufeld 2021: 102, 103).

Za uspešno vzgojo je potrebno, da pridobimo otrokovo pozornost – njegove oči, ušesa in srce. Pozornost je praviloma usmerjena tja, kjer so največje potrebe. In pri otroku je ta potreba navezanost, zato je ta ključna za upravljanje njegove pozornosti. Pozornost pravzaprav sledi navezanosti. In če je otrok navezan na vrstnike, bo tja usmeril tudi svojo pozornost. Tako ni naključje, da se v šoli spopadamo s porastom motnje pozornosti (ADD), ki ima svoje vzroke sicer tudi drugje, vendar ne gre zanemariti dejstva, da bo, kadar je motena navezanost, motena tudi pozornost (Neufeld 2021: 106).

Navezanost poskrbi, da je otrok vedno blizu nas. Kar je v nasprotju s tem, kar sodobni odrasli človek »potrebuje«. Zaradi dela, spolnosti, duševnega zdravja, spanja, preobremenjenosti idr., potrebujemo in zato podpiramo otrokovo pripravljenost, da se loči od nas bolj, kot mu narekuje njegov instinkt za bližino (Neufeld 2021: 108). Svoje otroke na tisoče majhnih



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

načinov priganjamo, vlečemo in potiskamo v odraslost, namesto da bi jih povabili k pomiritvi in počitku v odnosu (Neufeld 2021: 260). Na žalost obojega ne moremo imeti. Pri vrstniško usmerjenem otroku je potreba po stiku oz. bližini prav tolikšna, le da je usmerjena na vrstnike. Sedaj je otrok zaskrbljen, kje so njegovi prijatelji, ne pa mi (Neufeld 2021: 108).

Otrok se zgleduje po tistem, na katerega je navezan, saj tako ohranja psihično bližino z njim. Želja po enakosti z osebami, na katere je otrok navezan, pripelje do njegovih najpomembnejših in spontanih učnih lekcij, pri katerih motivacija temelji na bližini in ne na zavestni nameri po učenju. Če ni navezanosti, je učenje težaško, poučevanje pa prisilno. Vrstniško usmerjeni otroci se zaradi svoje navezanosti na vrstnike zgledujejo po njih in jim želijo biti enaki. Učna vsebina tako ni več pod našim nadzorom (Neufeld 2021: 109).

Najpomembnejša funkcija navezanosti pa je vsekakor ta, da nam otrok spontano želi ugoditi. Gre za navezovalno vest, kot jo imenuje dr. Neufeld, neke vrste preplah, ki je otroku prirojen in temelji na hierarhičnem odnosu z nami. Če je otrok primerno navezan, potem s tem, da ne želi ustreči, tvega, da bo zapuščen. Ta možnost v otroku sproži separacijsko anksioznost, ki je bistvo navezovalne vesti. Ustrežljivost ali – kot še vedno velikokrat slišimo – pridnost ne izvira iz prirojenih značilnosti, temveč iz otrokove navezanosti na odraslega. Če je torej otrok »poreden«, je treba popraviti odnos in ne otroka. Navezovalne vesti ne gre nikoli namerno zlorabljati v namen, da bi dosegli ubogljivost pri otroku. Zloraba navezovalne vesti pri otroku zbudi globok občutek negotovosti, kar lahko povzroči, da se otrok čustveno oddalji od nas, ker je tako zanj bolj varno. S tem pa ustvarimo vrzel v navezanosti, ki samo kliče po tem, da jo nekdo ali nekaj zapolni (Neufeld 2021: 113).

3 KAKO VRSTNIŠKA USMERJENOST OHRANJA OTROKE V NEZRELOSTI

3.1. BEG PRED RANLJIVOSTJO

Ljudje smo fizično in psihično zelo ranljiva bitja, zato človeška psiha v primeru, da ranljivost na neki točki postane neznosna, razvije močan obrambni sistem, ki ustvari zid pred zavedanjem lastne ranljivosti. Otroci, ki je bil v preteklosti preveč čustveno prizadet, se pred prizadetostjo v prihodnosti zavaruje tako, da razvije neobčutljivost. Pri obrambi pred ranljivostjo gre za to, da oseba izgubi stik z mislimi in čustvi, zaradi katerih se počuti



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

prizadeto, s tem pa se zmanjša zavedanje človekove dovzetnosti za čustveno prizadetost (Neufeld 2021: 147).

Obstajajo štirje razlogi, zakaj so vrstniško usmerjeni otroci bolj podvrženi čustvenim ranam kot otroci, ki so usmerjeni k odraslim, in zakaj je končni rezultat beg pred ranljivostjo, ki je strašljivo podoben čustveni otopelosti travmatiziranih otrok.

Varna navezanost na odraslega otroka ščiti pred prizadetostjo. Dokler otrok ni navezan na tistega, ki ga ponižuje, zasmehuje, sramoti in zavrača, je povzročena škoda razmeroma majhna. Kadar je orientacijska točka starš ali učitelj, so pomembna njegova sporočila. S tem, ko je otrok dovzeten za mnenje vrstnikov, izgubi naravno zaščito, ki mu jo nudi navezanost na odraslega. Hkrati pa vrstniki v roke dobijo meč, s katerim lahko brezobzirno mahajo in ga zabadajo v druge (Neufeld 2021: 148).

Otroci, ki so se zaprli pred ranljivostjo, te pri drugih ne prenesejo. Vsako najmanjšo sled ranljivosti, ki jo zaznajo, v kali zatrejo. Največkrat za napad izberejo posmehovanje, v skrajnih primerih tudi fizični napad in uboj. Solze izzovejo norčevanje, radovednost zavijanje z očmi in obtožbe, da je otrok čuden, nežnost izzove draženje, skratka vsak znak čustvene odprtosti lahko postane tarča napada ali kritike (Neufeld 2021: 153, 154). V razredu, kjer prevladuje vrstniška usmerjenost, ni varno biti radoveden, svobodno postavljati vprašanja in izraziti naivnega navdušenja nad svetom. Strast do življenja in ustvarjalnost sta zavrti, kar vpliva tako na učitelja in njegov učni proces kot tudi na učence in njihovo zmožnost za sprejemanje in ponotranjanje znanja (Neufeld 2021: 146).

V odnosu med vrstniki ni zrelosti, na katero bi se otrok lahko naslonil in zanesel, nobene vdanosti, na katero bi lahko računal, nobenega občutka odgovornosti za sočloveka. Tako ima otrok zelo malo nadzora nad stabilnostjo takega odnosa in venomer se poraja vprašanje, ali bomo jutri še vedno zaželeni in ljubljani. To otroku ne pušča prostora za napake, nezvestobo, nesporazum, razlike, neposlušnost idr. Resnična individualnost je prodana na račun potrebe po ohranitvi odnosa za vsako ceno (Neufeld 2021: 155).

Vrstniška usmerjenost ustvarja željo po vsem, kar bi zmanjšalo ranljivost – droge, alkohol, seks, videoigre, gledanje televizije, brskanje po spletu, socialna omrežja, nezdrava prehrana idr. Vse to umetno stimulira čustveno otopelost, hkrati pa daje lažen občutek vključenosti, ne da bi bilo treba tvegati pristno odprtost (Neufeld 2021: 158).

Navezanost na odrasle otrokom dovoli, da varno čutijo. Čustva so bistven vidik nas samih, saj nas usmerjajo, nam pojasnjujejo svet, prispevajo k naši rasti in predvsem bogatijo naš notranji svet (Neufeld 2021: 159).

3.2. ZORENJE

Če bi spoštovali naravni red zaporedja razvoja, bi bile naše prioritete jasne. Na prvem mestu moramo poskrbeti za ustrezno navezanost, saj ta vodi v zorenje, ki omogoči porajanje sebstva in s tem pravo socializacijo (Neufeld 2021: 273).

V prvi fazi zorenja razvijemo zmožnost sočasnih zaznav, čutenj, razmišljanj in vzgibov, ki so v skladu z našim sistemom vrednot (Neufeld 2021: 163, 164). To omogoči prehod v drugo fazo, kjer se otrok diferencira od ostalih – otrok je zmožen biti z drugimi, ne da bi pri tem izgubil sebstvo. Da je tega sposoben, mora sebstvo ločiti od notranjega doživljanja (Neufeld 2021: 165). Zorenje je spontan proces, vendar ne neizogiben. Otroci morajo biti najprej brezpogojno odvisni od odnosa, da lahko postanejo brezpogojno suvereni. Individuacija bo zrasla iz občutka pripadnosti in enotnosti, separacija se bo zgodila, ko bomo otroku zagotovili več stika in bližine, kot ju išče (Neufeld 2021: 168, 169).

Vrstniško usmerjeni otroci iz petih razlogov ne morejo doživeti potešitve po varnosti in brezpogojni ljubezni, zato se pri njih premik k individuaciji in separaciji ne zgodi (Neufeld 2021: 171).

Prvi in drugi razlog se prepletata. Ker so otroci navezani na vrstnike in ker ti niso sposobni zadovoljiti primarne potrebe po navezanosti, do potešitve te pomembne potrebe nikoli ne pride. V takem odnosu si otrok nikoli ne more oddahni in se spočiti. Tako ni nikoli osvobojen iskanja bližine, zato se individuacija in kasneje separacija nikoli ne moreta zgoditi. Proces zorenja se v našem primeru izniči z obsedenostjo z ali odvisnostjo od povezovanja z vrstniki. Stik z vrstniki spodbuja tek, ne da bi nahranil (Neufeld 2021: 173–175).

Ker je odnos z vrstniki tako zelo negotov, se podati v svet v vsej svoji razgaljenosti pomeni, da se izpostavimo odzivom drugih. To je prvič zelo ranljivo dejanje in zato obstaja velika verjetnost, da bo izzvalo napadalnost vrstnikov, kar predstavlja tveganje, da otrok izgubi odnos, od katerega je odvisen. Ker je individuacija za vrstniško usmerjene otroke tvegana, je nikoli ne razvijejo in svojo energijo raje usmerijo v to, da so svojemu »klanu« čim bolj podobni (Neufeld 2021: 179).

Ko otrok dojame, da neka njegova potreba ne bo potešena, se lahko s tem globoko v sebi tudi sprijazni. To sprijaznjenje pripelje do tega, da se otrok ideje ne oklepa, s čimer se od nje osvobodi. Do zorenja torej lahko pride ali ko je lakota po stiku potešena ali ko se sprijaznimo z globokim spoznanjem, da do potešitve nikoli ne bo prišlo. Ni dovolj, da to dojamemo razumsko, začutiti moramo globoko v sebi. Gre za globoko ranljivost, ki je vrstniško usmerjeni otroci zaradi svoje obrambe pred občutji ne morejo doživeti. Zato ostanejo v svoji frustraciji, ki jih jezi, a je ne zmorejo pretvoriti v žalost, zato se frustracija krepi in kot taka predstavlja neizčrpen vir za agresijo (Neufeld 2021: 175–178).

4 ZAKLJUČEK

Najprej moramo razumeti, da odklonilna vedenja vrstniško usmerjenih otrok niso posledica vedenjskih težav, temveč izkrivljene navezanosti. Vzgoja in izobraževanje morata slediti notranji intuiciji in načelu, da ima odnos z otroki vedno prednost pred usmerjanjem in popravljanjem vedenja. Katerikoli disciplinski ukrep bomo izbrali – in pri tem disciplino razumemo kot usposabljanje, obvladovanje in vzpostavljanje reda –, naj ta na naš odnos z otrokom vpliva podporno in ne razdiralno. Disciplina je vgrajena v razvojni načrt – vse, kar moramo narediti, je, da sledimo naravnemu procesu. V prvi vrsti skrbimo za navezanost, nato za emergentni proces, ki je otrokova prirojena težnja po tem, da sam obvlada stvari; proces adaptacije – zmožnost, da se uči iz svojih napak; in integrativni proces – zmožnost, da prenese sočasna občutja in ideje. Vsak od teh procesov naravnega razvoja skrbi za red v vedenju, zaradi česar otrok odrašča v za družbo sprejemljivega posameznika (Neufeld 2021: 293–297).

Navezovanje in ohranjanje navezovanja je naloga nas, odraslih. Zavedati se moramo, da vrstniško usmerjeni otroci kljub temu, da se tega ne zavedajo, hrepenijo in si želijo naše bližine in stika z nami. Zato je pomembno, da jim »dvorimo« toliko časa, da se njihov obrambni zid pred občutji stopi in se izkrivljeni instinkti navezovanja ponovno obrnejo v našo smer (Neufeld 2021: 253).

Pomembno je, da nezavedno ne snubimo »konkurence«. Čeprav se vrstniško usmerjeni otroci na prvi pogled zdijo pogumnejši, samostojnejši, samozavestnejši in pametnejši, pa v resnici ni tako. Vrstniško usmerjeni otroci imajo prednost v vseh situacijah, kjer ni odraslih, je pa veliko vrstnikov. V šolo hodijo, da so s prijatelji, in ne zato, da se učijo. Če ti prijatelji niso navdušeni nad učenjem, bo učni uspeh upadel. Otroci se bodo učili le toliko, da ne bodo



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

izstopali in bodo ostali s svojimi vrstniki. Ker je vrstniški odnos negotov, to pogosto vpliva na pojav kronične anksioznosti. Če smo preplašeni, to vpliva na našo zmožnost osredotočanja in pomnjenja (Neufeld 2021: 322–324). Zanimivo je, da nekatere od najbolj priznanih univerz v ZDA raje sprejmejo otroke, šolane doma, saj v domačem okolju razvijejo veščine, kot so motivacija, radovednost in sposobnost, da prevzamejo odgovornost za svoje šolanje – tega pa otroci v okolju vrstniško usmerjenih otrok nikoli ne morejo razviti, saj je njihov razvoj zorenja zaustavljen. Otrokov izkušnjo šolanja moramo utemeljiti na navezanosti na odrasle (Neufeld 2021: 325).

Viri in literatura

Neufeld, Gordon, 2021: *Otroci nas potrebujejo: zakaj so starši pomembnejši od vrstnikov*. Brežice: Primus.



**TEMATSKE RAZREDNE URE IN TUTORSTVO – ŠOLA SEDANJOSTI IN
PRIHODNOSTI**
**THEMATIC CLASSROOMS AND TUTORING – SCHOOL OF THE PRESENT AND
FUTURE**

Tjaša Rojko

OŠ Prežihovega Voranca Maribor, Tjasa.rojko@ospvmb.si

Izvleček

Za uspešno delovanje v različnih življenjskih situacijah potrebujemo dobro razvite socialne veščine. Pomembno je, da se zavedamo njihove vrednosti in da spodbujamo njihov razvoj, še posebej v teh časih, ko so se otroci skoraj dve šolski leti šolali na daljavo. Učenci so ob ponovnem prihodu v šolo doživljali velike stiske. Opazili smo pomanjkanje pozornosti, nižjo učno učinkovitost in motivacijo za šolsko delo ter tudi slabše socialne spretnosti. Želeli smo okrepiti vsa naštetá področja, zato sva s kolegico začeli z izvajanjem tematskih razrednih ur in tutorstvom. Razredne ure sva izvajali po načelih formativnega spremljanja in glede na težave, ki sva jih v določenih razredih zaznale. Tutorstvo pa je bilo prvotno namenjeno premagovanju vrzeli v znanju, ki so nastale kot posledica šolanja na daljavo, s poudarkom na razvijanju in krepitvi socialnih veščin. V referatu predstavljám pomembnost načrtnega razvijanja in krepitve socialnih veščin preko tematskih razrednih ur in tutorstva.

Ključne besede: socialne veščine, empatija, tutorstvo, razredne ure

Abstract

To function successfully in various life situations, we need well-developed social skills. It is important to be aware of their value and to encourage their development, especially in these times when children have been educated remotely for almost two school years. The students experienced great hardship when they returned to school. We observed a lack of attention, lower learning efficiency and motivation for school work, and we also observed poorer social skills. We wanted to strengthen all of the above areas, so my colleague and I started conducting thematic classroom lessons and tutoring. We conducted the lessons according to

the principles of formative monitoring and according to the problems we detected in certain classes. Tutoring was originally intended to overcome gaps in knowledge that arose as a result of distance learning with an emphasis on developing and strengthening social skills. In the paper, I present the importance of planned development and strengthening of social skills through thematic classroom lessons and tutoring.

Keywords: social skills, empathy, tutoring, classroom hours

1 UVOD

Pretekli dve šolski leti sta v vseh pustili grenak priokus. Znašli smo se pred novimi načini poučevanja, ki smo jih morali usvojiti skoraj čez noč. Naenkrat smo morali zelo dobro obvladati računalnike in poučevanje preko le-teh. Prav tako pa so se v popolnoma neznanu situaciji znašli tudi učenci. Otroci so bili prepuščeni sami sebi. Morali so si organizirati šolsko delo, sodelovati preko spletnih kamer, uporabljati nove načine učenja in reševanja nalog ... Na drugi strani pa so bili še starši, ki so morali vse svoje obveznosti še bolj kot običajno prilagajati otrokom, prav tako pa so jim morali biti v veliko pomoč in podporo pri šolskem delu. Na začetku se je zdelo, da smo se v situaciji kar dobro znašli. Nekaj časa se je celo zdelo, da je otrokom šola na daljavo ustrezala. Nato pa so otroci ponovno vstopili v šolski prostor. In slika je postala popolnoma drugačna. Stiske, nesigurnost, osamljenost, neznanje, odpor do šole, manj spretni socialni odnosi in velika pričakovanja so samo nekatere stvari, ki smo jih zaznali pri naših učencih.

2 IZOBRAŽEVANJE NA DALJAVO

Z zaprtjem šol so se socialni odnosi otrok preselili na telefone in računalnike, torej na splet. Seveda je bilo to v veliki meri odvisno od situacij v družini. Nekateri otroci so imeli svoj računalnik, spet drugi so si ga delili z bratom ali sestro, nekateri ga sploh niso imeli. Otroci so bili kar nekaj časa brez »pravih« stikov s svojimi sošolci. Pri tem je najbolj trpel njihov socialni in čustveni razvoj. Z zaprtjem šol so se socialne izkušnje med otroki zelo spremenile. Otroci so bili prikrajšani ne samo za druženje s prijatelji, ampak tudi s sorodniki. To je bilo posebej problematično za osnovnošolske otroke, saj to obdobje velja za zelo pomembno na področju socialnega razvoja. V tem obdobju začnejo otroci preko stikov z drugimi zaznavati



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

svoj položaj v skupini, začnejo ugotavljati pomen prijateljstva. Dve leti pomanjkanja takšnih izkušenj sta lahko v marsikaterem otroku pustili posledice. (Filipič 2021)

Učitelji na naši šoli smo se hitro znašli. Ves čas smo iskali nove načine poučevanja. Začeli smo uporabljati nove programe, ki smo jih najprej morali usvojiti, da smo lahko preko njih podajali učno snov. Učenci pa so funkcionirali podobno kot v šoli. Nekateri so sodelovali več, drugi manj. V učenje otrok na daljavo smo se vključili vsi, tako učitelji kot tudi pedagogi. Bili smo podpora eden drugemu in reagirali smo takoj, kadar smo pri učencih opazili težave. Učencem smo ponudili pomoč na več področjih. Učili smo jih bralno-učnih strategij, uporabljati nove programe, svetovali smi jim, kako skrbeti za svoje zdravje, kako preživljati svoj prosti čas. Skupaj s svetovalno službo smo ustvarili spletno stran, na kateri so bile naložene stvari, ki so jim pomagale pri organizaciji učnega dela, pri učenju, pri motivaciji. Na njej so našli mnogo uporabnih izobraževalnih vsebin in učnih pripomočkov, video razlag in idej za sprostitev. Učencem z učnimi težavami smo nudili individualno pomoč. Učenci so bili uspešni, bili so zadovoljni s svojimi ocenami. Vse je zgledalo idealno.

3 VRNITEV V ŠOLO

Otroci zelo različno doživljajo spremembe. Že majhne spremembe dnevne rutine lahko močno vplivajo na otroka, kaj šele prihod v šolo po nekaj mesecih dela od doma. Nekaj časa je vse izgledalo idealno, nato pa je bilo vedno več snovi, začela so se ocenjevanja. Učitelji smo pričeli opazovati vse večjo stisko otrok. Zaznali smo zmanjšanje učne učinkovitosti, pokazale so se vrzeli v znanju in povečale so se razlike v učni uspešnosti, kar je stiske še poglobilo. Prav tako smo opazili, da so otroci postali bolj zaprti, kot da ne bi bili več vajeni stikov z vrstniki. Počasi so začela prihajati na plan čustva, ki so nas začele močno skrbeti. Če se nam je še malo nazaj zdelo, da je vse potekalo idealno in da so otroci kljub vsemu odnesli veliko znanja, smo ugotovili, da le ni tako. Otroci so različni. Razlikujejo se po sposobnostih, motivaciji za šolsko delo, žal pa tudi po razmerah, v katerih živijo. V času šolanja na daljavo so imeli zelo različne možnosti učenja, kar je še dodatno vplivalo na njihovo znanje. Nekateri učenci so se v novi situaciji zelo dobro znašli. Usvojili so nove načine učenja in reševanja nalog, imeli so spodbudno domače okolje in starše, ki so jim znali pomagati, spet drugi pa so nekaj mesecev živeli v nespodbudnem okolju, brez možnosti podpore šolskemu delu. Med učenci so se razlike, ki so že od nekdaj obstajale, samo še poglobile. Vse to smo močno



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

občutili učitelji. Veliko smo se pogovarjali o tem, kaj lahko naredimo in kako lahko pomagamo.

4 TEMATSKE RAZREDNE URE

Po prihodu v šolo smo opazili, da so učenci z učnimi težavami le s težavo vstopali v odnose z vrstniki. Opazili smo predvsem pomanjkanje samozavesti, nespretnosti v komuniciranju, zadržanost, slabše psihofizično stanje učencev ... Zavedamo se, da se v razredu učenci ne učijo samo snovi, ampak je razred tudi prostor, kjer razvijamo socialne odnose, otroke vzgajamo in prispevamo k oblikovanju njihove samopodobe, zato je še toliko bolj pomembno, v kakšnih odnosih so otroci in kako se v razredu počutijo. Ker raziskave o razredni klimi kažejo, da zadovoljstvo učencev in dobro počutje v razredu pozitivno vplivata na njihove učno uspešnost, vedenje in čustva, sva se s specialno pedagoginjo odločili, da bova v razredih začeli izvajati tematske razredne ure (Rutar Ilc 2017: 4). Ključno pri izvajanju razrednih ur se nama je zdelo ustvariti okolje, v katerem se bodo vsi učenci počutili sprejete in vključene. Želeli sva ustvariti pozitivno klimo, predvsem pa sva želeli, da učencem razredne ure ne bi bile »v breme«, temveč da bi se pri razrednih urah sprostiti in zbližali, na način, da bi se res lahko konkretnije pogovarjali o težavah, ki jih pestijo. K razrednim uram sva pristopali odgovorno, sočutno, strpno, predvsem pa sva bili odprti in potrpežljivi. Vse ure so bile skrbno načrtovane po načelih formativnega spremljanja. Formativno spremljanje nima enoznačne definicije, vendar pa večina strokovnjakov izpostavlja, da gre za proces stalnega spremljanja in napredovanja pri učenju oziroma preverjanja doseganja ciljev po zastavljenih kriterijih uspešnosti (Holcar Brunauer idr. 2017: 4). Po načelih formativnega spremljanja učenci lažje izrazijo svoje misli, želje, čustva, potrebe izkušnje in opažanja, zaradi česar se počutijo varne in sprejete, upajo si tvegati, delati napake, kar ustvarja pogoje za razvoj samozavestnih posameznikov (Holcar Brunauer idr. 2017: 9).

Učenci so bili aktivno vključeni v razredne ure. Pomembno se nama je zdelo, da ima vsak učenec pri razredni uri možnost sooblikovanja in ustvarjanja spodbudnega in varnega učnega okolja, takšnega, v katerem bi se vsi sprostiti in si zaupali. Zelo pomembno se nama je zdelo, da sva z učenci vzpostavili pozitiven odnos in dialog. Pomembno je tudi, da razredna ura ni namenjena le sprostitvi, ampak da se prav načrtno razvijajo določene prečne veščine, ki učencem omogočajo trajnostno varnejše in spodbudnejše učno okolje.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Ure sva začeli izvajati v 7. razredih. Pred vsako razredno uro sva se pogovorili z razrednikom, ki je izpostavil, s kakšnimi težavami se srečujejo njegovi učenci. Nato smo skupaj postavili kriterije uspešnosti. Posebno pozornost sva namenili razvijanju strpnosti in sprejemanju drugačnosti. Vedno sva poiskali dejavnosti, ki so bile učencem blizu in so jih razumeli. Prav tako sva bili posebej pazljivi, da sva dejavnosti zastavili tako, da so vsi sodelovali. Velikokrat je bil poudarek na igrar. Ob igrar so se učenci zabavali, sprostiti, pri tem pa razvijali načrtno določene veščine. Ob zanimivih zgodbah so razmišljali, pogledali so si različne posnetke, argumentirali različne trditve, s pomočjo možganske nevihte so iskali rešitve ...

Ena izmed razrednih ur je potekala tako, da so učenci najprej dobili delovni list, na katerem so bile našteje osebne lastnosti. Nato so dobili nalogo, naj za vsako lastnost poiščejo sošolca, za katerega menijo, da to lastnost ima. Sledil je pogovor o njihovem počutju in o tem, kako dobro se že med seboj poznajo. Učenci so si nato postavili kriterije uspešnosti in osebne cilje za zagotavljanje pozitivnih odnosov v razredu. Poudarek je bil na verbalni komunikaciji. Razdelili so se v pare. Vsak par je imel na voljo 6 minut. Določili sva temo, o kateri mora vsak v paru 3 minute neprestano govoriti. Sledila je predstavitev. Vsak par je povedal čim več stvari o svojem sošolcu. Po vsaki dejavnosti sva učencem omogočili refleksijo in podajanje povratne informacije ter jih skozi pogovor vodili do željenega cilja dejavnosti.

Učenci so delali po skupinah, si izmenjevali izkušnje ter se postavljali v različne vloge. Pri tem so razvijali sodelovanje, medvrstniško pomoč in empatijo. Ob koncu vsake razredne ure sva zaključno dejavnost načrtovali tako, da sva učence izzvali v razmišljanje o dani temi in možnostih za nadaljevanje in poglobljanje. Izvedli sva 10 razrednih ur v sedmih razredih (za katere sva imeli načrt dela), v ostalih razredih sva izvedli le posamezne delavnice. Učenci so po analizi delavnic razvili zavedanje drugačnosti v razredu in v šoli, znali so izraziti svoje potrebe in potrebe ostalih učencev, prav tako so vzorno zapisali, kako lahko sami poskrbijo za boljše vzdušje v razredu. Zelo dobro poznajo kriterije uspešnosti za uspešno in spoštljivo komunikacijo in kriterije uspešnosti za učinkovito sodelovanje. Izkazalo se je, da delavnice niso bile koristne le za razvijanje načrtovanih ciljev, temveč tudi za vzpostavljjanje pristnega stika z učenci, ki so zaradi sproščenega odnosa pogosteje prihajali na pogovor h kateri izmed naju.



5 TUTORSTVO

Poleg izvajanja tematskih razrednih ur smo na naši šoli začeli s tutorstvom. Tutorstvo je bilo del naše šole že vrsto let, vendar smo ga zaradi omejitev nekoliko zapostavili. Prvoten namen tutorstva je bila učna pomoč, zmanjšanje vrzeli v znanju, ki so nastale kot posledica šolanja od doma. Pri tutorstvu gre za pomoč starejših učencev mlajšim, učno uspešnejših učencev učno manj uspešnim. V začetku leta sva o tutorstvu z okrožnico obvestili vse učence in razrednike. Zaradi omejitev smo morali ustvariti mehurčke, kar je pomenilo, da je bila pomoč omejena le na vrstnike. Tokrat nismo imeli možnosti, da bi starejši učenci pomagali mlajšim, zato so se učenci nižjih razredov tutorstva poslužili le v manjši meri. V višjih razredih nas je število prijavljenih učencev zelo presenetilo, saj je preseglo naše zmožnosti, zaradi česar smo potrebovali še dodatno pomoč. Po prijavi je bilo potrebno ustvariti učne skupine ali pare znotraj vsakega mehurčka. Dodatna omejitev je bila, da je vsak razred moral biti v svojem prostoru, kar nam je delo še otežilo. Razdelili smo soglasja za tutorje in za učence, ki želijo, da jim tutor pomaga. Tutorstvo je potekalo vsak dan pred in po pouku. Kolegice iz šolske svetovalne službe smo si naredile urnik ter začele z delom. Po pouku so učenci prišli v gibalnico, kjer smo izvajali tutorstvo. Ure so se začele sproščeno. Učenci so se razdelili v pare ali majhne skupine. Najprej so si izbrali miselne družabne igre, s katerimi so se med seboj povezali, ob tem pa so se še zabavali. Nato so pripravili potrebne stvari, povedali, kaj jim dela težave in pričeli z delom. Učenci tutorji so imeli na voljo veliko pripomočkov, s katerimi so lahko pomagali. Ure so se ponavadi zaključile tako, da so si učenci izbrali kakšne gibalne ali sprostitvene igre. Otroci so bili popolnoma samostojni, vendar pod nadzorom. Ves čas smo bile na voljo za vsa vprašanja, kakršnokoli pomoč, posojajo pripomočkov. Otroci so se počasi navadili na nas in nas niso obiskovali več samo zaradi učne pomoči, temveč so začeli prihajati tudi samo na pogovore. Otroci so med seboj zgradili odnos, ki je sčasoma postal zaupen, prijateljski. Prihajali so redno in z veseljem. Pri urah tutorstva se niso samo učili. Posredno so učenci vzpostavljali zaupen odnos s tutorjem, sočutje, empatijo, razumevanje in sprejemanje drugačnosti. Gradili in nadgrajevali so veščine, ki jih bodo potrebovali celo življenje, ob tem pa se zabavali in učili. Razvijali so veščine, ki so v življenju ključnega pomena in ki jim bodo omogočale, da bodo lahko z njimi kompenzirali svoje primanjkljaje in bili zaradi tega v življenju uspešnejši.

Čez nekaj časa smo lahko spet začeli z medvrstniško pomočjo. Takrat smo lahko v večji meri vključili tudi mlajše otroke, katerim še posebej veliko pomeni, ko se lahko družijo s starejšimi



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

učenci. Vključitev mlajših je izrednega pomena tudi za učno šibkejše učence, saj vemo, da imajo učno šibki učenci pogosto tudi slabšo samopodobo. Tako so se le-ti z malčki brali, se z njimi igrali ali pa so se samo družili.

6 ZAKLJUČEK

Pretekli dve leti nista bili najlažji, vendar smo se znašli. Nekateri bolje, spet drugi slabše. Žal so pri nekaterih posledice izolacij, pouka na daljavo in s tem vrzeli v znanju in v socialnih odnosih velike, ampak če jih pravočasno odkrijemo, je še vedno možnost, da se stvari počasi postavijo na svoje mesto. Na naši šoli se posebej trudimo, da opazimo spremembe pri učencih in jim stojimo ob strani, kadar to potrebujejo. Tematske razredne ure in tutorstvo izvajamo vsako leto. Vsako leto je več otrok, kar nas še posebej veseli, saj nam s tem otroci sporočajo, da smo na pravi poti, predvsem pa da sta medsebojna pomoč in razumevanje na naši šoli ključnega pomena.

Viri in literatura

Holcar Bruanuer, Ada, Bizjak, Cvetka, Cotič Pajntar, Janja, Borstner, Marjeta, Eržen, Vineta, Kerin, Mihaela, Komljanc, Natalija, Kregar, Saša, Margan, Urška, Novak, Leonida, Rutar Ilc, Zora, Zajc, Sonja, Zore, Nives, 2017: *Zakaj formativno spremljati, Formativno spremljanje v podporo učenju, priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Holcar Brunauer, Ada, Debenjak, Karmen, Bone, Jerneja, Vogrinčič, Romana, Kralj, Nataša, Brodnik, Vilma, Štampfl, Petra, Novak, Leonida, Mršnik, Sandra, Trampuž Luin, Mirjana, Oder, Barbara, Legvart, Polona, Žinko, Andreja, Rogič Ožek, Simona, Cedilnik, Tanja, Rostohar, Dženi, Potisk, Zorica, Kregar, Saša 2017: *Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu, 2. zvezek, priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rutar Ilc, Zora, 2017: *Vključujoča šola, Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost, 3. zvezek, priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Filipič, U. (2021): *Zakaj je šolanje na daljavo problematično? [Zakaj je šolanje na daljavo problematično?](https://revijapanika.si) (revijapanika.si)* (dostop do 5. 12. 2022)

DELAVNICA IZ OBNOVLJIVIH VIROV ZA OSNOVNE ŠOLE WORKSHOP ON RENEWABLE RESOURCES FOR PRIMARY SCHOOLS



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Primož Šajna

Šolski center Velenje, Elektro in Računalniška šola, primoz.sajna@scv.si

Izvleček

V času informacijsko-komunikacijske družbe, ko se tehnika razvija z velikimi koraki, je potrebno mladim zagotoviti izkušnje, ki jim bodo pomagale na nadaljnji življenjski poti. Te izkušnje zagotavljamo in uresničujemo s promocijskimi delavnicami za OŠ, ki povezujejo osnovno znanje iz osnov elektrotehnike, električnih meritev, sončnih celic in praktičnega samostojnega dela vseh udeležencev. V zadnjih letih opažamo, da področje tehnike in računalništva zanima vse več deklic, ki so zelo vztrajne in inovativne. Najprej jih seznanim z osnovnimi pojmi električnih veličin, simboli in uporabo sončnih celic. Sončne module lahko povezujemo zaporedno ali vzporedno. Nato z učnimi listi po navodilu samostojno v skupinah sestavljajo fotonapetostno otočno elektrarno. S pomočjo univerzalnih merilnih instrumentov izmerijo zahtevane veličine. Ugotovijo, kaj vse vpliva na rezultate meritev. Če vreme dopušča, izvedejo meritve na prostem.

Ključne besede: promocijske delavnice, električne veličine, sončni moduli, fotonapetostna otočna elektrarna, univerzalni merilni instrument

Abstract

At the time of the information and communication society, when the technique is being developed with great strides, it is necessary to provide young people with experiences that will help them on the further path of life. We provide and implement this experience through promotional workshops for elementary schools, which connect basic knowledge from the basics of electrical engineering, electrical measurements, solar cells, and practical independent work of all participants. In recent years, we have noticed that in the field of technology and computer science girls, who are very persistent and innovative, are increasingly interested. First, I introduce them to the basic concepts of electrical quantities, symbols, and the use of solar cells. Solar modules can be connected in series or in parallel. Then, with instruction sheets, they independently make a photovoltaic island power plant in



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

groups. They measure the required sizes by means of universal measuring instruments. They find out what affects the results of the measurements. If the weather permits, they take measurements outdoors.

Keywords: promotional workshops, electrical quantities, solar cells, photovoltaic island power plant, universal measuring instruments

1 UVOD

Praktične delavnice za osnovnošolce izvajamo na našem Medpodjetniškem izobraževalnem centru (MIC) v Velenju. Učenci iz različnih osnovnih šol po Sloveniji nas obiskujejo v okviru tehničnih dnevov ali preko Centra šolskih in obšolskih dejavnosti.

Na dan obiska imajo možnost sodelovanja v treh ali štirih različnih delavnicah pri nas. Zato se učenci razdelijo v skupine s svojimi učitelji. Izvajalci pa imamo za eno delavnico navadno čas približno šolsko uro. Nato se krožno zamenjajo.

Večinoma prihajajo k delavnici iz obnovljivih virov, natančneje fotovoltaike, osmi in deveti razredi osnovnih šol. Najprej jim razložim na kratko osnovne pojme iz električnih veličin, fizike in fotovoltaike, da potem lažje opravijo praktični del meritev. Nekateri učenci že poznajo osnovne pojme s področja osnov elektrotehnike.

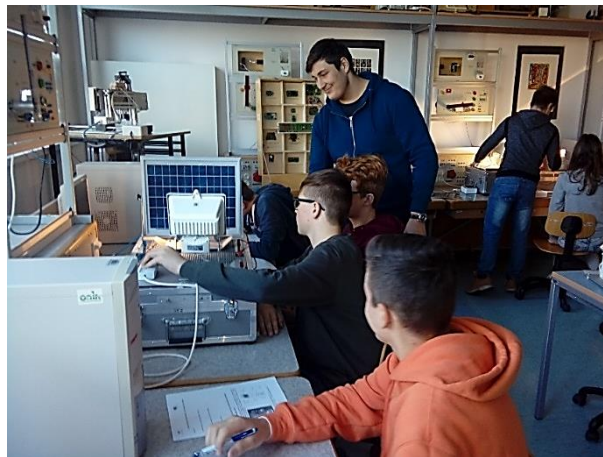
Delavnice so glede varstva pri delu povsem varne zaradi kakovostne opreme. Velikokrat sodelujejo z mano naši dijaki iz Elektro in računalniške šole kot asistenti pri praktičnem delu. Izvajanje v delavnici temelji večinoma na praktičnem delu. Uporabimo le en segment naprav iz prenosnega kovčka s fotonapetostno opremo. Večinoma izvajam delavnice, praktične vaje s štirimi kovčki. To pomeni v štirih skupinah. Vsaka skupina ima po enega asistenta, ki jih vodi, usmerja in popravlja, kar omogoča samostojnejše delo vsakega udeleženca v skupini. Navadno so v skupini trije učenci. V drugem delu učenci rešijo vprašanja z delovnega lista. Odgovore dobijo s pomočjo rezultatov električnih meritev. Pri tem jim pomagajo naši dijaki, ki so v vlogi asistentov.

2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

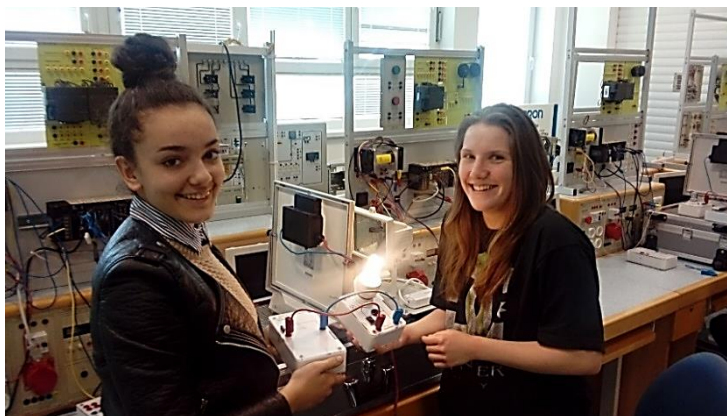
Naučijo se povezovanja modulov, odčitavanja vrednosti električnih veličin, dobijo praktične rezultate in znajo vrednotiti, koliko sončne energije je potrebno, da zasveti LED- ali varčna enosmerna žarnica.



Prikaz 1: Sestavljanje fotonapetostne elektrarne (Vir: lastna slika)



Prikaz 2: Sodelovanje asistentov pri delavnicah (Vir: lastna slika)



Prikaz 3: Priključitev varčne žarnice s pomočjo gel akumulatorja (Vir: lastna slika)



Prikaz 4 in 5: Izvedba meritev na prostem (Vir: lastni slike)

2 OSNOVNI POJMI ELEKTRIČNIH VELIČIN

Najprej učencem razložim tri osnovne električne veličine. Se pravi napetost, ki se meri v voltih (V). Tok, ki ga merimo v amperih (A), in upornost, ki jo merimo v ohmih (Ω). Vse tri povezuje Ohmov zakon. $U = I \cdot R$. Te električne veličine bomo uporabili pri meritvah sestavljane fotonapetostne otočne elektrarne. Nato jim še omenim električno moč P, ki se meri v wattih.

$P = U \cdot I$. Učenci zapišejo rešitve in rezultate meritev na učne liste.

3 OBNOVLJIVI VIRI ENERGIJE

Sonce je naš edini netvegani vir energije, narava pa je naš zbirnik energije, ki jo v energijskem ciklu skrbno uporablja. Obnovljivi viri energije (OVE) vključujejo vse vire energije, ki jih zajemamo iz stalnih naravnih procesov, kot so sončno sevanje, veter, vodni tok v rekah (hidroenergija), fotosinteza, s katero rastline gradijo biomaso, in zemeljski toplotni tokovi (geotermalna energija). Večina OVE, razen geotermalne, izvira iz sprotnega sončnega sevanja. Dež in vodni tokovi ter veter so posledica kratkotrajnega shranjevanja sončne toplote v atmosferi. Z uporabo fosilnih goriv izčrpavamo energijo, ki se je shranjevala tisoče ali milijone let. Zato se fosilna goriva, kot so premog, nafta, zemeljski plin in šota, ne štejejo med OVE, čeprav se lahko obnovijo v zelo dolgem času. Proizvodnja električne energije iz OVE v večini primerov zahteva ukrepe za zagotavljanje enakih ali prednostnih možnosti kot proizvodnja iz klasičnih virov, kar številne države izvajajo z različnimi sistemi spodbujanja. V Sloveniji je spodbujanje izvedeno na osnovi energetskega zakona z uredbami in sklepi vlade. Energijo, ki jo človeštvo potrebuje v enem letu, sonce zemlji zagotovi v eni uri.

Prednosti sončne energije:

med obratovanjem fotonapetostnih elektrarn ni izpustov toplogrednih plinov;

- nizki obratovalni stroški;
- tiho delovanje naprav;
- uporaba sončnih celic za manjše elektronske naprave je možna povsod, četudi v bližini ni električnih omrežij (uporaba v pomorstvu, na plovilih, pri aktivnostih v naravi, na odmaknjenih lokacijah itd.).

Slabosti sončne energije:

- nestanovitnost vira: proizvodnja je odvisna od sončnega obsevanja, ne od trenutnih potreb, zato so potrebni še dodatni zanesljivi viri za pokrivanje razlike in stabilizacijo elektroenergetskega sistema (hidro-, termo-, jedrske elektrarne);
- nizka razpoložljivost: predvsem na območjih z malo sončnih dni ne zagotavlja zanesljive oskrbe z električno energijo iz tega vira;
- visoki začetni stroški;
- sončne elektrarne pogosto bistveno vplivajo na vizualno podobo okolja – tudi zaradi velike površine, ki jo zavzemajo (na inštaliran kW);

- možnost povzročitve požarov na mestih, kjer se nahajajo paneli;
- trenutno je zaradi subvencij OVE (za sončne vire) račun za elektriko v gospodinjstvih višji, kot bi bil v primeru manjšega števila inštaliranih sončnih elektrarn.

Sončno energijo je možno izkoriščati na tri načine:

- pasivno, to je s sončnimi sistemi za ogrevanje in osvetljevanje prostorov;
- aktivno, s sončnimi kolektorji za pripravo tople vode in ogrevanje prostorov;
- s fotovoltaiko, in sicer s sončnimi celicami oziroma fotonapetostnimi moduli za proizvodnjo električne energije z izkoriščanjem fotonskega učinka.

Pri merjenju sončne energije ločimo dve veličini:

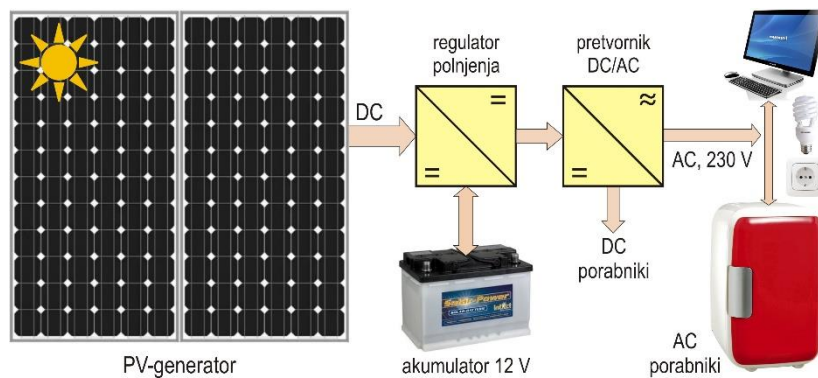
- sončno sevanje oziroma moč, ki pada na določeno površino, podano v $[W/m^2]$;
- sončno obsevanje oziroma energijo, ki pade na določeno površino v določenem času, izraženo v enoti Wh/m^2 .

4 KRATEK ZGODOVINSKI PREGLED FOTOVOLTAIKE

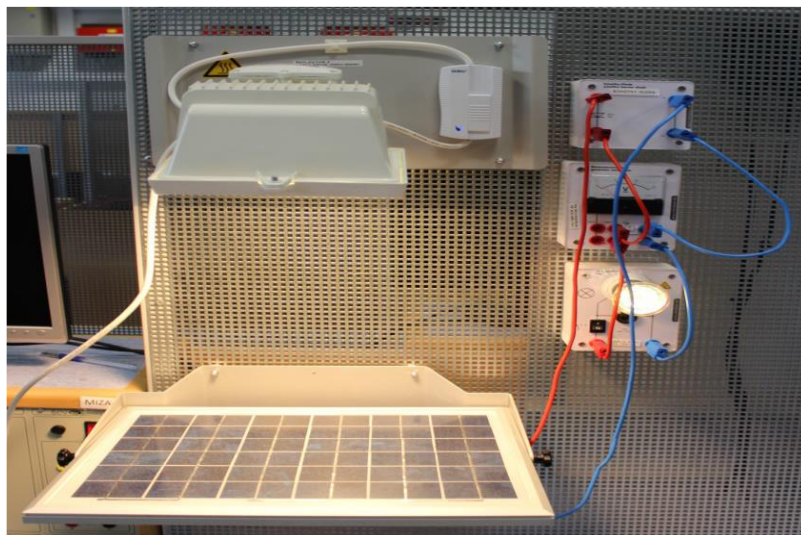
Beseda fotovoltaika izvira iz grške besede »phos«, ki pomeni svetlobo, in iz besede »volt«, ki je enota za merjenje električne napetosti in je dobila ime po Alessandru Volti (1745–1827). Fotovoltaika je veda, ki preučuje pretvorbo sončne energije v električno. Fotonapetostni pojav (pretvorba energije svetlobe v električno energijo) je odkril devetnajstletni francoski eksperimentalni fizik Alexandre Edmond Becquerel (1821–1891) leta 1839. Leta 1938 je začel asistirati očetu pri njegovem delu v muzeju v Parizu. Odkril je, da dve kovinski ploščici, potopljene v razredčeno kislino, proizvajata več elektrike, kot če sta izpostavljeni svetlobi. Ker v njegovem času splošni razvoj še ni zahteval oskrbe z elektriko, je njegovo odkritje ostalo bolj ali manj pozabljeno vrsto let. Za znanstvenike je bil pojav uganka še tri četrt stoletja. Albert Einstein je leta 1904 objavil ugotovitve o fotonapetostnem pojavu, za kar je bil pozneje tudi nagrajen z Nobelovo nagrado. Poljak Jan Czohralski je v času prve svetovne vojne razvil metodo za pridobivanje monokristalnega silicija, ki jo praktično nespremenjeno uporabljamo še danes. Glavni koraki v smeri komercializacije sončnih celic so bili storjeni med letoma 1940 in 1950, podlaga za to pa je bil prav monokristalni silicij. V tem času so v Bellovih

laboratorijih predstavili silicijevo sončno celico, izdelano po metodi Czohralskega, z izkoristkom 4 %. Zaradi visoke cene je bilo prvo področje uporabe vesoljska tehnika. V sredini sedemdesetih let prejšnjega stoletja so se začele resnejše raziskave za širšo komercialno uporabo, v osemdesetih letih pa sta se tako proizvodnja kot uporaba sončnih celic močno povečali. V tem obdobju so bili tako v svetu kot tudi v Evropi zgrajeni prvi večji fotonapetostni sistemi.

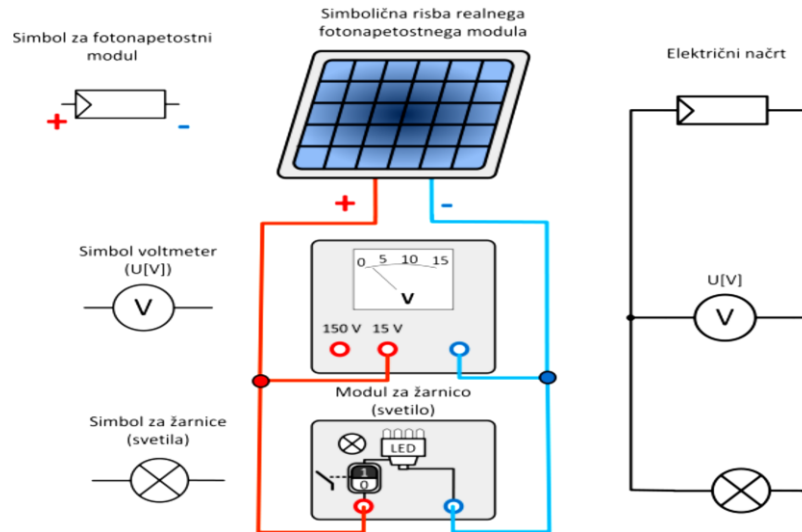
Fotovoltaika velja za eno najhitreje razvijajočih se svetovnogospodarskih panog. Sonce kot daleč največji obnovljivi in za človeka neomejen energetski vir predstavlja potencial, kakršnega nima noben drug energetski vir.



Prikaz 6: Princip delovanja samostojnega PV-sistema (Vir: OVE; Zdravko Žalar)



Prikaz 7: Fotonapetostna otočna elektrarna (Vir: lastna slika)



Prikaz 8: Vežalna blok shema FN-elektarne (Vir: lastna slika)

5 DELOVNI LIST

Na delovnih listih morajo učenci odgovoriti, kakšna je minimalna napetost za svetenje 12-voltne enosmerne LED-žarnice in varčne žarnice. To napetost odčitajo na vzporedno zvezanem voltmetru. Za pozitivni potencial uporabljamo rdeče vodnike. Za negativni pa modre. Nato morajo zaporedno zvezati še ampermeter in zmeriti tok. Potem zvežejo v vezavo še Schottkyjevo diodo za zaščito pred praznjenjem. Z vrtljivega fotonapetostnega modula prepišejo vse tehnične podatke. Sončne celice v modulu so izdelane iz monokristalnega ali polikristalnega silicija. Vzporedno priključijo še gel akumulator. V zadnjem delu delavnice v vezavo zvežejo še senzor premikanja. Odgovorijo na učni list, kaj vse vpliva na rezultate meritev. Se pravi kot fotonapetostnega modula, oddaljenost halogenskega reflektorja, ki je kot simulacija sonca. Vpliva tudi moč svetlobnega sevanja, ki prihaja iz halogenskega reflektorja, ki mu svetilnost lahko spreminjamo s pomočjo drsnika. Na koncu zvežejo še več modulov zaporedno ali vzporedno. Opišejo, kaj se zgodi, če z roko zasenčimo fotonapetostni modul. Napišejo razliko med sončnimi moduli in sončnimi kolektorji. Ob lepem vremenu opravijo meritve še zunaj.

6 ZAKLJUČEK

Promocijske delavnice krepijo kreativnost in inovativnost učencev pri samostojnih vezavah različnih modulov. Hkrati jih naučijo preciznega nastavljanja električnih veličin, ter točnega odčitavanja iz merilnih instrumentov. Rezultate vpisujejo na svoje učne liste. Nenazadnje jih učijo logičnega sklepanja in povečujejo ročne spretnosti. Učenci dobijo občutek, koliko sončne energije je potrebno vložiti na začetku vezave, da dobimo na koncu verige koristno pretvorjeno električno energijo. Verjetno bodo nekateri izmed njih, po končanem šolanju našli zaposlitev v industriji obnovljivih virov. Na proizvodnjo sončne energije vplivajo lokacija postavitve sončnih panelov, število ur sončnega obsevanja, orientacija (sever–jug), naklon, način postavitve sončnih panelov (fiksna postavitve ali s sledilniki soncu) ter senčenje. Optimalna orientacija (azimut) pomeni, da so sončni moduli usmerjeni natanko proti jugu. Optimalni naklon za območje Slovenije pa je med 30 in 35°. Naklon lahko popravimo s podkonstrukcijo, s katero na primer na ravnih strehah postavimo module pod kotom 30°. Tipične sončne elektrarne imajo približno 10-odstotni izkoristek, dražje pa tudi do 20-odstotnega.

Izkoristek sončnih celic bi izboljšali z izdelavo oziroma vgradnjo dvoosnih sledilnikov sonca, manjšo temperaturo okolice, čiščenjem sončnih celic, čistejšim zrakom ter kakovostnejšimi celicami. Delež fotovoltaike med obnovljivimi viri v letu 2020 znaša 65 %. Konec leta 2020 je bilo skupno nameščenih sončnih elektrarn v Sloveniji 11.990 v skupni moči 371,5 MW. Plin in jedrska energija sta v novem aktu opredeljena kot prehodna.



Prikaz 9: Dvoosni sončni sledilnik (Vir: lastna slika)



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Viri in literatura

<https://www.esvet.si/drugi-viri-energije/soncna-energija> (dostop 12.12.2022)

<https://www.varcevanje-energije.si/fotovoltaične-elektrarne/sončne-elektrarne-pregled-trga-v-sloveniji.html>
(dostop 5.12.2022)



MOTIVIRANOST UČITELJEV NA DELOVNEM MESTU IN USTVARJALNOST V RAZREDU

TEACHER MOTIVATION AND CREATIVITY IN THE CLASSROOM

Eva Zore

Osnovna šola Danile Kumar, zoree@os-danilekumar.si

Izvleček

V luči prizadevanja za kakovostno šolo prihodnosti je pomembno, da se učitelji nenehno izobražujejo, pridobivajo nova znanja in veščine ter osebno rastejo. V prispevku je raziskan učiteljev razvoj, osebni napredek, hkrati pa bo izpostavljena povezava med tema pojmomoma in pogumom, smelostjo v razredu pri delu z otroki. Razmišljali smo, kateri so dejavniki, ki učitelja premaknejo iz območja ugodja in udobja v vlogo mentorja, in na kakšen način to doseči. Poseben poudarek bo na medgeneracijski izmenjavi izkušenj in znanj med izkušenimi učitelji in učitelji začetniki kot posebni obliki osebne rasti.

Omenjeno smo preverjali z anonimnim vprašalnikom, ki je bil poslan zaposlenim na Osnovni šoli Danile Kumar in kasneje analiziran ter interpretiran s sodobno tujo in domačo literaturo. Ker smo prepričani, da so stebri današnje šole in šole prihodnosti predani in drzni učitelji, ki so pripravljeni poučevati izven okvirov že preverjenega, bomo raziskavo izvedli v interesu izboljšanja poučevanja in učenja, obnavljanja zaupanja v kakovost poučevanja in nenazadnje zagotavljanja prihodnosti pedagoškega poklica.

Ključne besede: Šola prihodnosti, odnosi, medgeneracijsko učenje, smelost za preseganje okvirov

Abstract

In light of efforts for higher quality education and the school of the future, it is important that teachers gain new knowledge, acquire new expertise and skills, and achieve personal growth. In this paper, we explore the development and personal growth of teachers, and at the same time, highlight the link between these concepts and the courage required to work with



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

children in a classroom. We considered the factors that push the teacher from their comfort zone into the role of a mentor, as well as how can this be achieved. A special emphasis was placed on the intergenerational exchange of experience and knowledge between experienced and preservice teachers as a special form of personal growth.

We collected data about the aforementioned via an anonymous questionnaire sent out to the Danila Kumar Elementary School employees, which we analysed and interpreted based on modern foreign and domestic literature. As we are convinced that the foundation of school today and the future are dedicated and courageous teachers, who are ready to teach outside the established framework, we conducted this research in the interest of improving teaching and learning, restoring confidence in the quality of teaching and, last but not least, ensuring the future of the teaching profession.

Keywords: School of the future, relationships, intergenerational learning, courage to go outside established frameworks

1 UVOD

Šola prihodnosti je šola vseživljenjskega učenja, sodelovanja in solidarnosti ter šola, ki uči izvirne ustvarjalnosti za družbo, v kakršni želimo živeti. Stebri rastoče šole so primerno usposobljeni pedagoški delavci, ki v sistemu svoje strokovnosti in pedagoškega etosa načelno in v dobri veri opravljajo svoje delo. Motivacija je eden izmed ključnih dejavnikov, ki spodbujajo zaposlene k bolj kakovostnemu delu in uspehu organizacije ali podjetja, katerega del so. Motivacija učiteljev, zadovoljstvo pri delu so že desetletja predmet raziskovalnih študij. A je to še vseeno pereča tematika, ki ji je nujno nameniti več pozornosti, saj se zahteve in pričakovanja do učiteljskega kadra v naši državi spreminjajo. Podporna in pozitivna sredina v kolektivu zaposlene opolnomoči za delo, hkrati pa s tem, da je poskrbljeno za osnovne dobrine, spodbudi ustvarjalnost v razredu. Mlade učitelje, ki so na začetku karijerne poti, je smiselno vključevati v gradnjo te sheme, jim pomagati, hkrati pa se od njih učiti novosti in sprejemati različna znanja. Predstavljajmo si zadrgo védenj, ki jo lahko kakovostno stkemo v nabor znanja, pri čemer starejši, izkušenejši učitelji podajo temeljna znanja in svoja izkustva, mladi pa neobremenjen pogled na stroko. Zagotovo je medgeneracijsko učenje smotrna pot do



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

šole prihodnosti. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kateri so dejavniki, ki učitelje motivirajo in spodbujajo njihovo ustvarjalnost.

2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

O MOTIVACIJI

Motivacijski modeli so po strokovni literaturi (Možina et al., 1994, str. 504) zavestna konstrukcija, ki je sestavljena iz različnih elementov, ki spodbujajo ravnanje, da bi lahko pri ljudeh izzvali reakcije, ki jih želimo. Tak motivacijski model naj bi vseboval komponente, kot so pričakovanje, pravičnost in enakost. V povzetku poglavja o motivaciji so Možina in ostali avtorji zapisali, da je motivacija tisto, zaradi česar ljudje ob določenih sposobnostih in znanju delajo. Brez motivacije posameznik ne more opravljati dela oziroma zadovoljiti svojih potreb. Posebej je pomembna motivacija na delovnem mestu, ki rezultira v uresničitvi ciljev organizacije in uresničitvi osebnih ciljev.

Raziskovalci motivacije poudarjajo, da je ravno pričakovanje rezultat motivacije. Zato smo zadovoljni, če se pričakovanja uresničijo (prav tam). Prav tako je pomemben občutek enakosti, saj pomanjkanje le-tega sili zaposlene, da ta občutek nevtralizirajo ali da kar najbolj zmanjšajo njegovo neprijetnost, in sicer na različne načine, na primer s sabotažo delovnega procesa, zmanjšano intenziteto dela, predčasno prekinitvijo dela itd. (Možina et al., 1994, str. 505). Sherman in Bohlander (v Možina et al.) predlagata nekaj načinov, kako zmanjšati občutek neenakosti med zaposlenimi. To lahko delodajalec stori s poudarjanjem enakosti nagrad za zaposlene, pozornim poslušanjem zaposlenih, primerjanjem trenutnih in preteklih dosežkov zaposlenih, organiziranjem sestankov za spoznavanje zaposlenih itd. Komponenta pravičnosti, ki jo zaposleni dojemajo kot svoje občutenje razlik med prejemki, je eden od principov, po katerem zaposleni od organizacije pričakujejo ustrezna povračila za svoje prispevke (Možina et al., 1994, str. 507).

V literaturi obstaja nekaj teorij o motivaciji. To so denimo Maslowa teorija o hierarhiji človekovih potreb, Leavittova ciklična motivacijska teorija, Vroomova motivacijska teorija, Hackman-Oldhamerjev model obogatitve dela in Herzbergova dvofaktorska teorija motivacije. Slednja je model, ki loči dve vrsti dejavnikov, ki vplivajo na zadovoljstvo pri

zaposlenih. Meni tudi, da ima delavec dve med seboj neodvisni vrsti potreb, ki vplivata na obnašanje in aktivnosti v povsem različnih smereh. Herzberg (1987) razlikuje dve vrsti dejavnikov, in sicer: higienike in motivatorje. Higieniki so dejavniki, ki so osnova zadovoljstva in morajo biti izpolnjeni, da lahko proces motivacije sploh steče. Le-ti temeljijo na izogibanju virom bolečine, ki jih posameznik prejme iz okolja. Njihovi učinki so tako kratkoročni. Higieniki za kakovostno delo niso nujni, njihova odsotnost pa lahko hkrati vodi do nezadovoljstva na delovnem mestu. Šele ko je zadovoljena potreba po higieniki, je smotrno zaposlenim višati zadovoljstvo z motivatorji. Higieniki za razliko od motivatorjev torej ne morejo motivirati. Med higienike spadajo naslednji zunanji dejavniki: nadzor, odnos do vodje, plača, delovne razmere, status, politika podjetja, varnost pri delu, odnos do sodelavcev. Nasprotno pa je psihološka osnova motivatorjev, ki so sicer subjektivne narave, potreba po osebni rasti. Učinek motivatorjev ima tako dolgoročne učinke. Med motivatorje spadajo notranji dejavniki, kot so: odgovornost, uspeh, napredovanje, samostojnost, pozornost, razvoj (Treven, 2001, str. 129–130). Povečana storilnost, ki jo motivatorji spodbudijo, lahko dobi svoj zagon, saj so z motivatorji zadovoljene temeljne potrebe posameznika (Herzberg, 1987, str. 109–115).

ZADOVOLJSTVO Z DELOM IN MOTIVACIJA MED UČITELJI

Zadovoljstvo je dejavnik, ki določa kakovost pedagoškega dela. Lipičnik (1996) povzema, da so zadovoljni ljudje bolj motivirani za delo, hkrati pa zato vanj vlagajo več energije in truda. Zadovoljstvo v učiteljskem poklicu je bilo v preteklosti že raziskovano. Jakopec (2007) pravi, da so ideje in sposobnosti učiteljev v šoli premalokrat uveljavljene (največkrat zaradi slabih medsebojnih odnosov) in da je možnosti za rast zaposlenih v šolstvu sicer visoka, a da je le-ta odvisna predvsem od zaposlenih samih in vodstva šole, ki lahko napredovanja spodbujajo ali jih zavirajo. Hkrati navaja, da je delovno zadovoljstvo zaposlenih velikokrat odvisno tudi od organizacijske sheme in ravnateljevega vodenja. Jakopec tudi ugotavlja, da je delovno zadovoljstvo osnovnošolskih učiteljev odvisno od motivatorjev oziroma dejavnikov delovnega zadovoljstva.

V znanstvenem članku z naslovom *Zadovoljstvo učiteljev z delovno situacijo* Kapun, Kešina in Čagran ugotavljajo (2009, str. 138), da se pogosto dogaja, da zaposleni ne dobijo dovolj povratnih informacij o svojem delu. Prav tako ravnatelji zaposlenim izrečejo premalo pohval



2. mednarodna spletna konferenca: *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti*

in priznanj. Povratne informacije, priznanja, pohvale, nagrade in spodbude najbolj pomembno vplivajo na delovno zadovoljstvo osnovnošolskih učiteljev.

Tudi Erčuljeva je v svoji raziskavi (1998), kjer je preverjala, kaj lahko za zadovoljstvo učiteljev stori ravnatelj, pokazala, da so učitelji najmanj zadovoljni s prejemanjem povratnih informacij, najbolj zadovoljni pa so z osebnostno rastjo. Tudi Brajša (1995) utemelji, da ni zadovoljivo, da šola učiteljem zagotavlja ustrezno plačilo, primerne pogoje za delo, pozitivno vzdušje na delovnem mestu, sodobno tehnologijo, stalno zaposlitev in sprejemljivo vodenje, ampak jim je potrebno priznati tudi uspehe, prepustiti odgovornost in omogočiti razvoj.

Gossen in Anderson (1996, v Čagran idr.) pojasnjujeta, da so kakovostne le kolegialne šole, v katerih ni prijateljstvo nič manj pomembno kot samo delo. To so šole, v katerih se vsi počutijo izvrstno, s tem pa je tudi delovno zadovoljstvo učiteljev večje. Močan vir zadovoljstva so tudi dobri medosebni odnosi z učenci, učitelji in starši ter priznanje drugih (staršev, učiteljev, nadrejenih). Navajata, da kot vir nezadovoljstva učitelji navajajo slabe odnose z nadrejenimi in s sodelavci ter slab družbeni ugled učiteljev. Večje delovno zadovoljstvo je vplivalo na večjo stopnjo profesionalizma učiteljev in njihovo zaznavanje lastnih pooblastil.

SMELOST V RAZREDU

Strokovni viri pravijo, da je ustvarjalnost »splošna genetska lastnost, splošna človeška vrednost, univerzalna človeška možnost in moč, lastna vsem ljudem, ki jo posamezniki posedujejo v različnem razponu, na različnih ravneh in z različno intenzivnostjo; da ustvarjalnost pripada vsem področjem življenja in je bistvena za vse vidike življenja ter njegov celosten napredek« (Rožić, Stilin in Kaplan, 2003, str. 38).

Ustvarjalnost, inovativnost, sodelovanje, komuniciranje, kritično mišljenje in reševanje zapletenih problemov so ključne kompetence, ki naj bi jih posedovali novodobni učitelji (Razpnet in Krajnc, 2014 v Kaučič in Kozmus, 2022). Te pripomorejo k šoli prihodnosti.

Dolar in Likar (2021, str. 64–65) v prispevku *Inovativnost in podjetnost na osnovni šoli* pravita, da se kritično mišljenje učitelja razvije ravno v okviru inovativnega poučevanja in da

z uporabo sodobne tehnologije razvijajo vidik samoregulativne prakse ter organizirajo timsko interdisciplinarno delo.

Učenci potrebujejo ustvarjalne in inovativne učitelje. Ovire pri razvoju inovativnosti v šolah so sistemske, organizacijske in kadrovske (Kaučič, Kozmus, 2022). Težava, navajata, je v ustreznosti kurikularnih okvirov, pomanjkanju inovacijske strategije šol in kompetenc glede obvladovanja ustvarjalnosti in inoviranja.

Kozmus in Kaučič (2022) sta v svoji raziskavi ugotavljali, katera izmed dejavnikov (šolska zakonodaja, vodstvo šole, učitelj, učenec) najbolj zavirata oziroma spodbujata učiteljevo ustvarjalnost. Ugotovili sta, da učitelje razredne stopnje k ustvarjalnosti priganjajo učenci, medtem ko učitelji predmetne stopnje menijo, da jih učenci pri tem zavirajo. Pokazal se je tudi razkorak med mlajšimi in starejšimi učitelji. Slednji pripisujejo povečan elan za ustvarjalnost vodstvu šole, medtem ko mlajši ne menijo tako. Glavni izsledki raziskave so tudi, da šolska zakonodaja (predvsem mlajše učitelje) ovira pri njihovem ustvarjalnem delu.

Zavedati se je treba, da je nemogoče ugajati vsakemu in vsem učencem. Domanjko in Žagar v *Retoričnem modelu pedagoškega diskurza* pojasnjujeta (2018, str. 174, 175), da je etična (samo)podoba učiteljev povezana s problematiko pridobivanja/ohranjanja in povečevanja naklonjenosti ter pozornosti učencev. Pozornost in minimalna izhodiščna naklonjenost sta pravzaprav ključna subjektivna predpogoja, da nekomu prisluhnemo in ga skušamo razumeti. Težko je torej objektivno in univerzalno določiti, kakšni bi lahko bili učitelji, če bi želeli, da bi jih (vsi) učenci z veseljem in naklonjenostjo poslušali in jim sledili. Pravita, da je tematika še bolj pereča, ko

»preraste v svoje nasprotje – to je razumevanje, da naj bi bila naloga učiteljev tudi (ali morda celo predvsem) ugajanje (ali celo zabavljaštvo). Če vendarle ostajamo v realnih okvirih, lahko ob tej temi, zaradi njene izjemne pomembnosti v smislu predpogoja samega vključevanja v pedagoški diskurz, izpostavimo entuziazem učiteljev. Kot kaže praksa, ima lahko lastno veselje do predmeta (svojega dela), ki se kaže na primer v osebno angažiranem in zanimivem govoru/tekstu, precej veliko vlogo pri pridobivanju pozornosti učencev in spodbujanju aktivnega sodelovanja. Hkrati je to tudi eden redkih načinov vplivanja na čustveno stanje (pathos) učencev, ki se zdi dopusten za pedagoški diskurz. Veselje, osebna angažiranost in zanimivost so seveda povsem relativni in subjektivni pojmi, v skladu z diskurzivnim pristopom



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

pa so tudi ti učinki oblikovanja diskurza, zato bi si lahko vsak učitelj, zgolj v strateškem smislu, zastavil vsaj sledeče izhodiščno vprašanje: Kako oblikovati svoj nastop, da bi izražal morebiten lasten entuziazem?« (prav tam).

Motivacija na delovnem mestu in smelost, drznost v razredu sta nedvomno povezani. V smiselnem sozvočju teh komponent je raven pedagoškega dela višja, učenje pa bolj kakovostno.

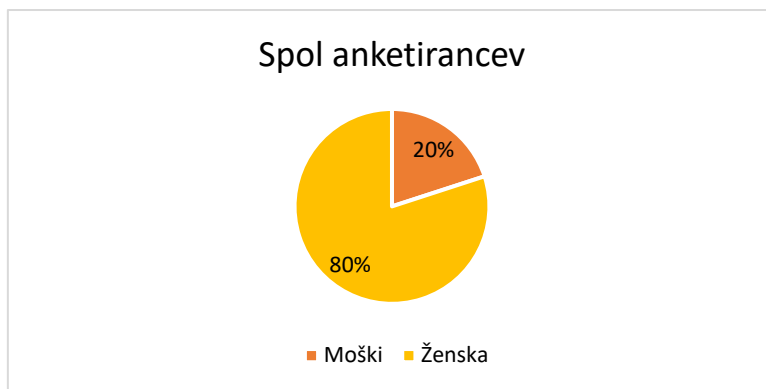
3 METODOLOGIJA

V raziskavi nas je zanimalo, kateri so dejavniki, ki spodbujajo ali zavirajo učiteljevo motivacijo in ustvarjalnost na delovnem mestu. Odgovore smo diferencirali glede na spol, predmet poučevanja in leta delovne dobe. Raziskava je temeljila na vzorcu učiteljev Osnovne šole Danile Kumar in je potekala v mesecu novembru 2022. Anketni vprašalnik je bil poslan na službene elektronske naslove pedagoških delavcev osnovne šole. Do roka, ki smo ga določili, je vprašalnik ustrezno izpolnilo 50 pedagoških delavcev. V prvem delu vprašalnika smo pridobili informacijo o spolu, delovni dobi zaposlenega ter o predmetu poučevanja. V drugem delu vprašalnika smo predvideli, da se zaposleni vživijo v situacijo na delovnem mestu in poskušajo ovrednotiti trditve, ki so navedene. Oceno 2 so uporabili, če so se s trditvijo zelo strinjali, in oceno –2, če se s trditvijo nikakor niso strinjali. Pri sklopu B so nadaljevali že začeto poved s trditvijo, ki najbolj opisuje njihovo situacijo. V sklopu C pa so po pomembnosti razvrstili odgovore, kot veljajo za njih. Vprašalnik je podrobneje opisan v poglavju *Rezultati in interpretacija*.

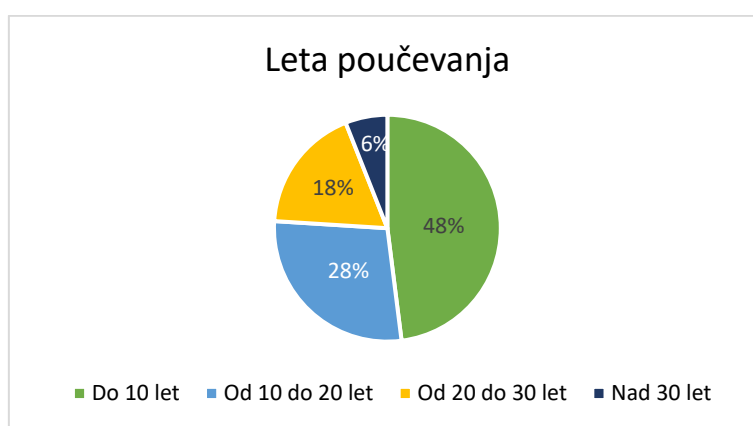
4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Strokovnim delavcem Osnovne šole Danile Kumar smo posredovali anketni vprašalnik o zadovoljstvu in motivaciji na delovnem mestu. Sestavljen je bil iz štirih sklopov.

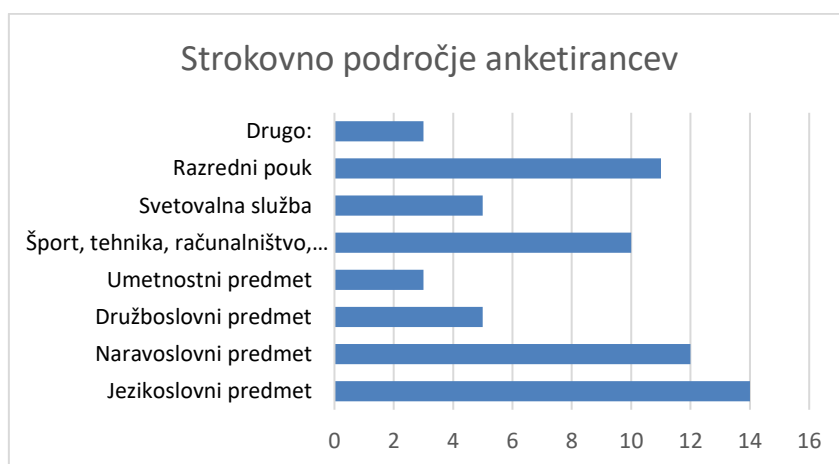
S prvimi tremi vprašanji smo dobili podatke o spolu, izkušnjah in predmetnem področju sodelujočih anketirancev. Spletni vprašalnik je ustrezno izpolnilo 50 zaposlenih, od tega 40 žensk in 10 moških.



Četrtnina vprašanih je moškega spola, kar ustreza zaposlitveni sestavi po spolu.



Vprašalnik so v večji meri reševali mlajši zaposleni. Več kot tri četrtine jih ima manj kot 20 let delovnih izkušenj. Le 6 odstotkov anketirancev ima več kot 30 let izkušenj s poučevanjem.

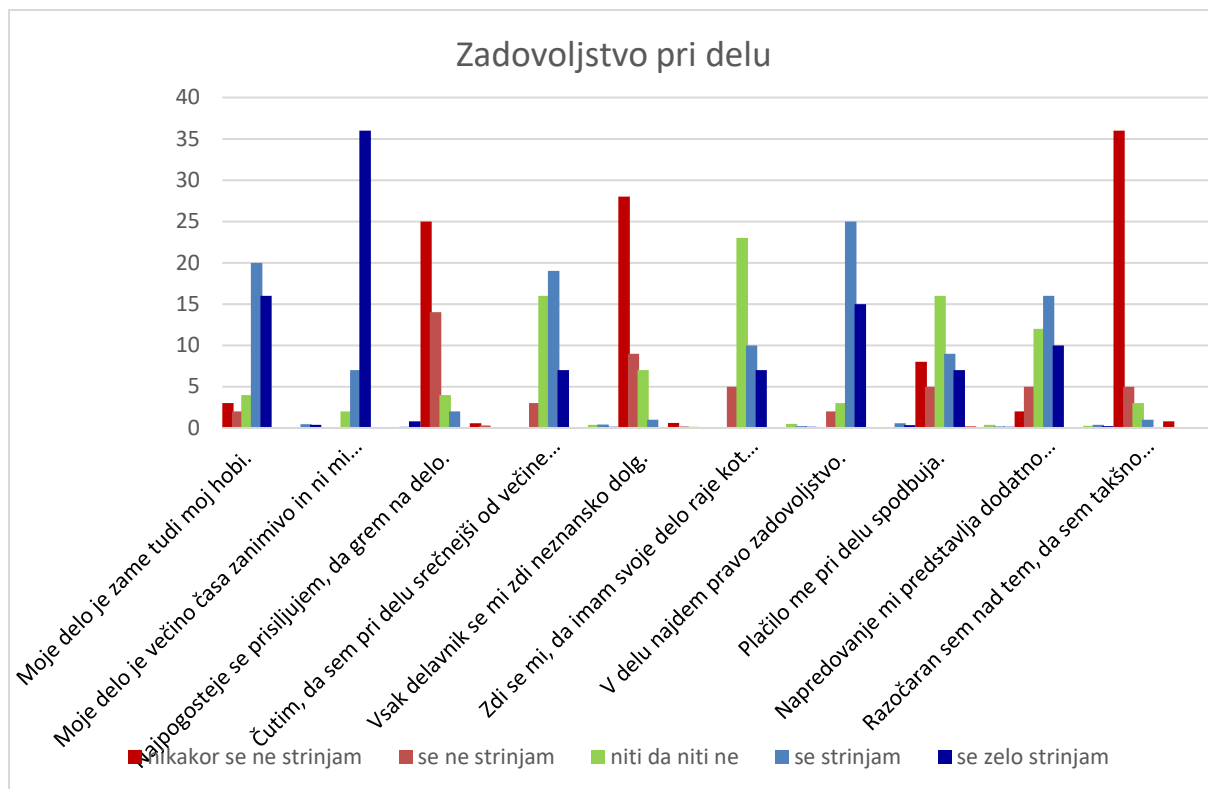


Vprašani so bili po strokovnih področjih relativno enakomerno zastopani.

Sledil je sklop trditev, kjer so vprašani izražali, v kolikšni meri se z njimi strinjajo ali ne. S trditvami smo preverjali zadovoljstvo pri delu, sodelovanje in ustvarjalnost, socialne kompetence ter merili, kako pomembne se jim zdijo posamezne lastnosti dobrega učitelja.

Tabela 1: Kaj vpliva na učiteljevo zadovoljstvo pri delu?

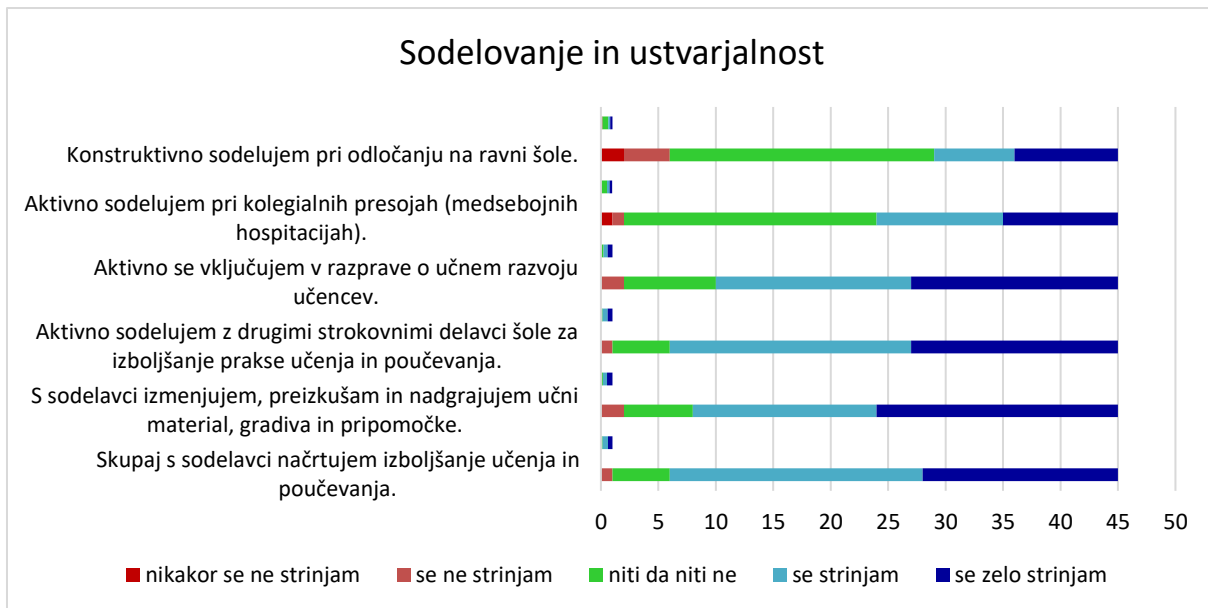
4	Zadovoljstvo pri delu	Odgovori				
		nikakor se ne strinjam	se ne strinjam	niti da niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
	Moje delo je zame tudi moj hobi.	3 7%	2 4%	4 9%	20 44%	16 36%
	Moje delo je večino časa zanimivo in ni mi dolgčas, ko ga opravljam.	0 0%	0 0%	2 4%	7 16%	36 80%
	Najpogosteje se prisiljujem, da grem na delo.	25 56%	14 31%	4 9%	2 4%	0 0%
	Čutim, da sem pri delu srečnejši od večine drugih ljudi.	0 0%	3 7%	16 36%	19 42%	7 16%
	Vsak delavnik se mi zdi neznansko dolg.	28 62%	9 20%	7 16%	1 2%	0 0%
	Zdi se mi, da imam svoje delo raje kot večina sodelavcev.	0 0%	5 11%	23 51%	10 22%	7 16%
	V delu najdem pravo zadovoljstvo.	0 0%	2 4%	3 7%	25 56%	15 33%
	Plačilo me pri delu spodbuja.	8 18%	5 11%	16 36%	9 20%	7 16%
	Napredovanje mi predstavlja dodatno motivacijo.	2 4%	5 11%	12 27%	16 36%	10 22%
	Razočaran sem nad tem, da sem takšno delo sploh sprejel.	36 80%	5 11%	3 7%	1 2%	0 0%



Iz odgovorov razberemo, da večina vprašanih opravlja delo, ki jih notranje motivira. 96 % se zdi to delo zanimivo in pestro, kar 82 % delovni dan prehitro mine. 89 % jih odgovarja, da v delu najdejo pravo zadovoljstvo.

Tabela 2: V kolikšni meri zapisano velja za vprašane?

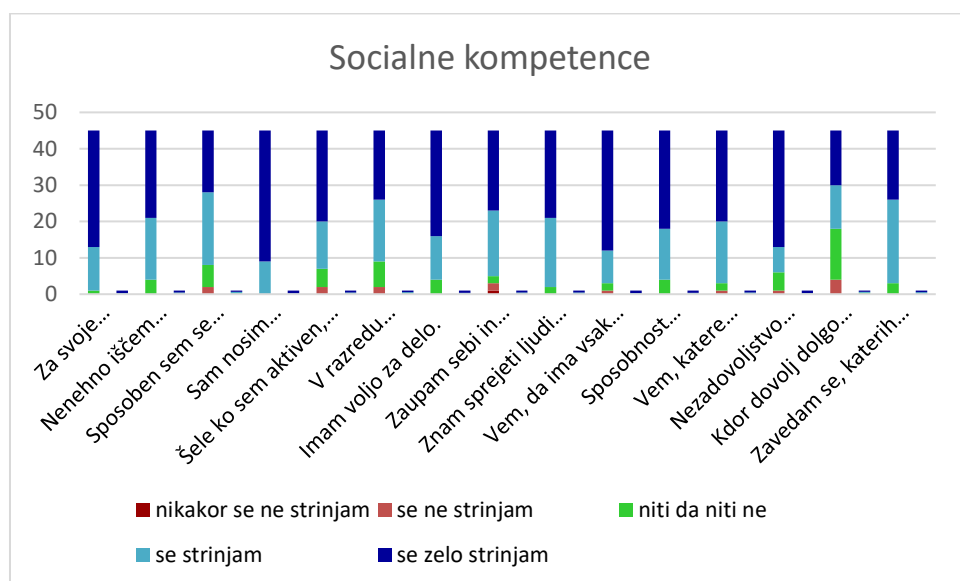
5	Sodelovanje in ustvarjalnost	Odgovori				
		nikakor se ne strinjam	se ne strinjam	niti da niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
	Skupaj s sodelavci načrtujem izboljšanje učenja in poučevanja.	0 0%	1 2%	5 11%	22 49%	17 38%
	S sodelavci izmenjujem, preizkušam in nadgrajujem učni material, gradiva in pripomočke	0 0%	2 4%	6 13%	16 36%	21 47%
	Aktivno sodelujem z drugimi strokovnimi delavci šole za izboljšanje prakse učenja in poučevanja	0 0%	1 2%	5 11%	21 47%	18 40%
	Aktivno se vključujem v razprave o učnem razvoju učencev.	0 0%	2 4%	8 18%	17 38%	18 40%
	Aktivno sodelujem pri kolegijskih presojah (medsebojnih hospitacijah).	1 2%	1 2%	22 49%	11 24%	10 22%
	Konstruktivno sodelujem pri odločanju na ravni šole.	2 4%	4 9%	23 51%	7 16%	9 20%



Iz odgovorov je razvidno, da je večini vprašanih v največji meri pomembno sodelovanje z drugimi strokovnimi sodelavci šole in skupno načrtovanje izboljšanja učenja in poučevanja ter izmenjava in preizkušanje učnih materialov, gradiva in učnih pripomočkov. Manj pomembno se jim zdi aktivno sodelovanje pri kolegijskih presojah in konstruktivnih odločitvah na ravni šole.

Tabela 3: Učiteljeve socialne kompetence

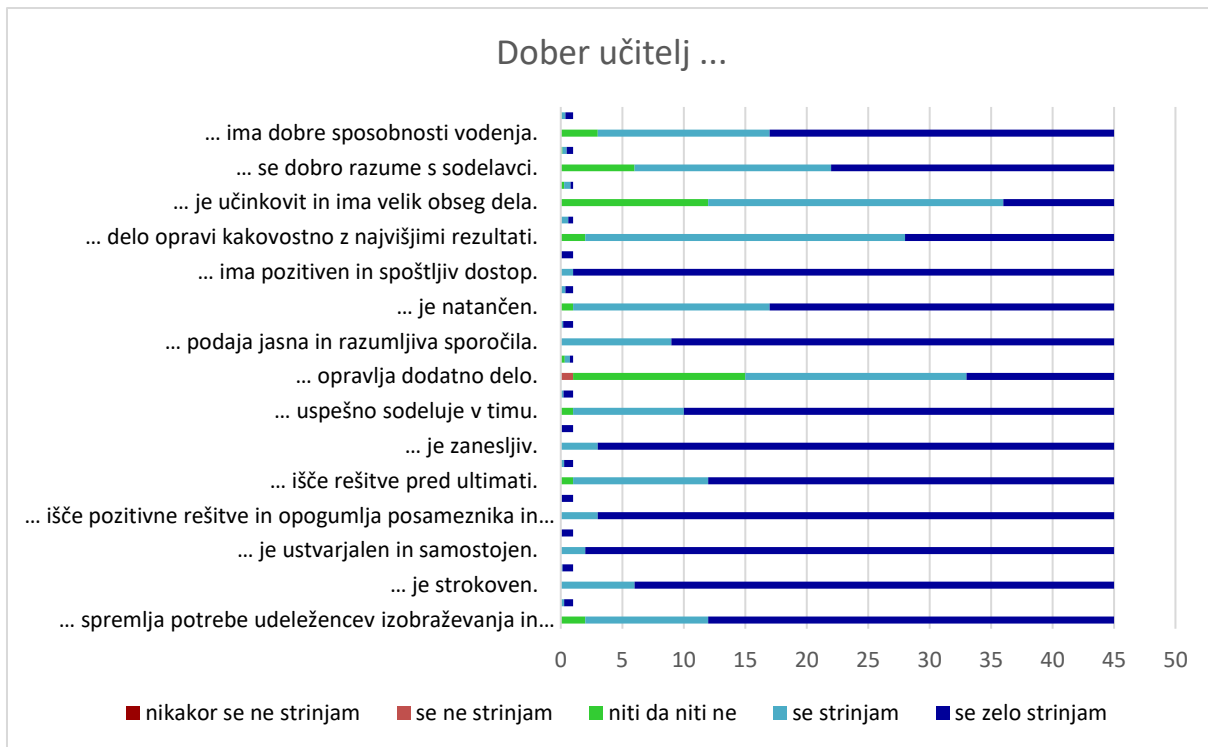
6	Socialne kompetence	Odgovori				
		nikakor se ne strinjam	se ne strinjam	niti da niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
	Za svoje razmišljanje znam prevzeti odgovornost.	0 0%	0 0%	1 2%	12 27%	32 71%
	Nenehno iščem možnosti za nadaljnji razvoj.	0 0%	0 0%	4 9%	17 38%	24 53%
	Sposoben sem se ločiti od starih, negativnih, strah vzbujajočih vzorcev.	0 0%	2 4%	6 13%	20 44%	17 38%
	Sam nosim odgovornost za svoje napake.	0 0%	0 0%	0 0%	9 20%	36 80%
	Šele ko sem aktiven, lahko vplivam na stvari po svoje, če pa ostanem pasiven, prepuščam odločitve drugim.	0 0%	2 4%	5 11%	13 29%	25 56%
	V razredu preizkušam nove, nepreverjene metode, načine dela.	0 0%	2 4%	7 16%	17 38%	19 42%
	Imam voljo za delo.	0 0%	0 0%	4 9%	12 27%	29 64%
	Zaupam sebi in svojim sposobnostim.	1 2%	2 4%	2 4%	18 40%	22 49%
	Znam sprejeti ljudi takšne, kot so.	0 0%	0 0%	2 4%	19 42%	24 53%
	Vem, da ima vsak človek svoje dojemanje sveta in zato svojo realnost.	0 0%	1 2%	2 4%	9 20%	33 73%
	Sposobnost prilagajanja je orodje za doseg cilja.	0 0%	0 0%	4 9%	14 31%	27 60%
	Vem, katere sposobnosti in lastnosti se od mene kot od učitelja pričakujejo.	0 0%	1 2%	2 4%	17 38%	25 56%
	Nezadovoljstvo podaljša vsako pot do cilja.	0 0%	1 2%	5 11%	7 16%	32 71%
	Kdor dovolj dolgo dela isto stvar, bo v njej postal čedalje boljši in uspešnejši.	0 0%	4 9%	14 31%	12 27%	15 33%
	Zavedam se, katerih socialnih kompetenc mi primanjkuje.	0 0%	0 0%	3 7%	23 51%	19 42%



Socialne kompetence učiteljev se v največji meri kažejo v zavedanju, da vsak posameznik nosi odgovornost za svoje napake (80 % odgovorov *Se zelo strinjam*), s 73 % odgovorov *Se zelo strinjam* mu sledi odgovor, da ima vsak človek svoje dojemanje sveta in zato svojo realnost ter z 71 % odgovorov *Se zelo strinjam*, da znajo vprašani za svoje razmišljanje prevzeti odgovornost ter zavedanje, da nezadovoljstvo podaljša vsako pot do cilja. Na drugi strani se 9 % vprašanih ne strinja, da dolgo ponavljanje iste stvari prinese čedalje boljše rezultate in uspeh.

Tabela 4: V kolikšni meri vprašani soglašajo s trditvijo?

7	Dober učitelj ...	Odgovori				
		nikakor se ne strinjam	se ne strinjam	niti da niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
	... spremlja potrebe udeležencev izobraževanja in okolja, v katerem je.	0 0%	0 0%	2 4%	10 22%	33 73%
	... je strokoven.	0 0%	0 0%	0 0%	6 13%	39 87%
	... je ustvarjalen in samostojen.	0 0%	0 0%	0 0%	2 4%	43 96%
	... išče pozitivne rešitve in opogumlja posameznika in skupino.	0 0%	0 0%	0 0%	3 7%	42 93%
	... išče rešitve pred ultimati.	0 0%	0 0%	1 2%	11 24%	33 73%
	... je zanesljiv.	0 0%	0 0%	0 0%	3 7%	42 93%
	... uspešno sodeluje v timu.	0 0%	0 0%	1 2%	9 20%	35 78%
	... opravlja dodatno delo.	0 0%	1 2%	14 31%	18 40%	12 27%
	... podaja jasna in razumljiva sporočila.	0 0%	0 0%	0 0%	9 20%	36 80%
	... je natančen.	0 0%	0 0%	1 2%	16 36%	28 62%
	... ima pozitiven in spoštljiv dostop.	0 0%	0 0%	0 0%	1 2%	44 98%
	... delo opravi kakovostno z najvišjimi rezultati.	0 0%	0 0%	2 4%	26 58%	17 38%
	... je učinkovit in ima velik obseg dela.	0 0%	0 0%	12 27%	24 53%	9 20%
	... se dobro razume s sodelavci.	0 0%	0 0%	6 13%	16 36%	23 51%
	... ima dobre sposobnosti vodenja.	0 0%	0 0%	3 7%	14 31%	28 62%

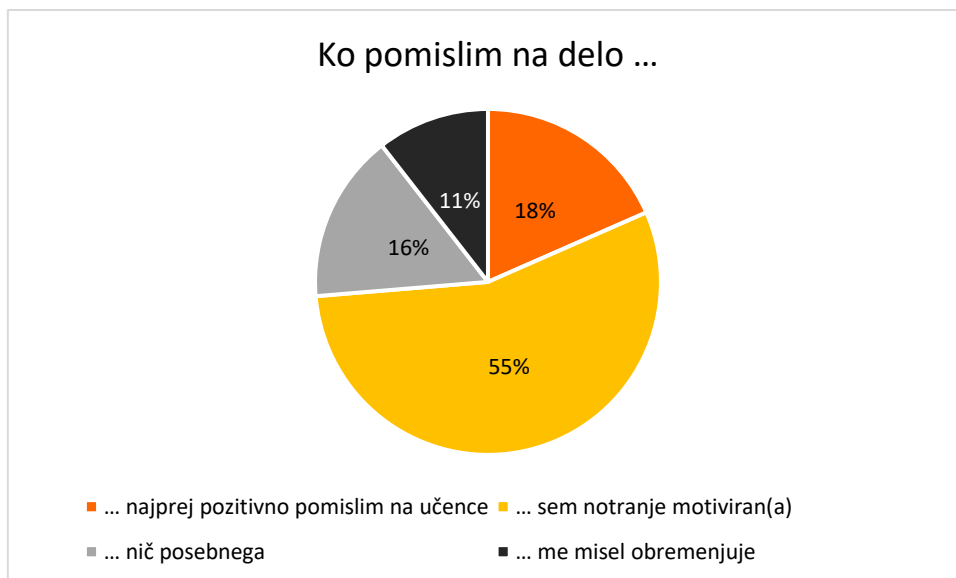


Odgovori na vprašanje potrjujejo, da so učitelji najzahtevnejši, najbolj neprizanesljivi do učiteljev! Pričakovanja, ki jim mora ugoditi strokovni delavec, da velja za dobrega, so skoraj nečloveška. Seveda ob predpostavki, da je tak večino svojega delovnega časa. Vprašani so nekoliko bolj prizanesljivi le ob obsegu dela.

Od tu do štirinajste točke so sledile trditve odprtega tipa. Vprašani niso bili omejeni med možnostmi, ampak so lahko prosto dokončali trditve. Čeprav so se odgovori med seboj na videz zelo razlikovali, jih je bilo vendarle mogoče urediti v podskupine. Dokončati je bilo treba naslednje trditve: »*Ko pomislim na delo ..., Pri delu se najpogosteje počutim ..., Medtem ko delam ..., Od svojega dela pričakujem ..., Ko odhajam na delo ..., Sodelavce motiviram ...*«.

Tabela 5: Odgovori z dopolnjevanjem. Ko pomislim na delo ...

9	Ko pomislim na delo ... : (1) učenci, (2) notranje motiviran, (3) nevtraln, (4) negativno občutenje		
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek
	... najprej pozitivno pomislim na učence	7	18%
	... sem notranje motiviran(a)	21	55%
	... nič posebnega	6	16%
	... me misel obremenjuje	4	11%



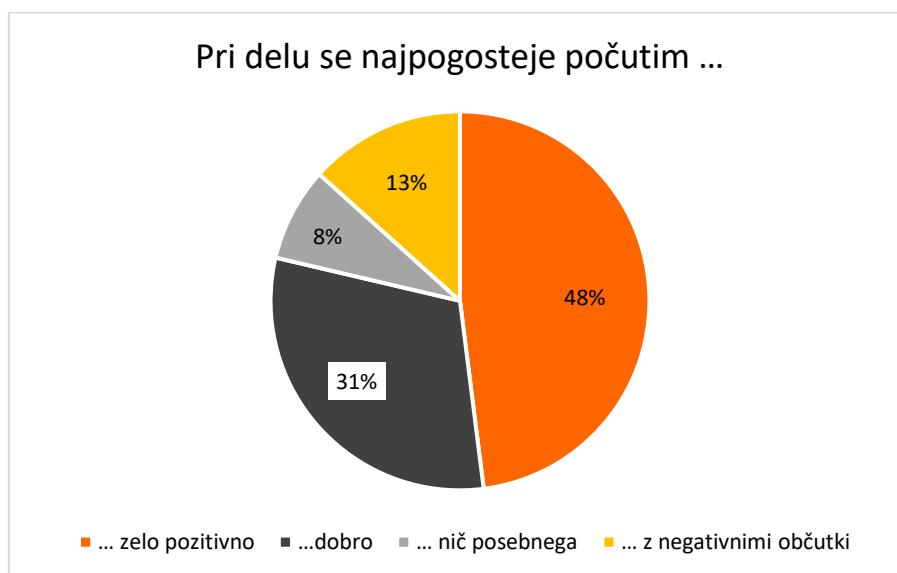
Kot rečeno, so bili odgovori raznovrstni, zato jih na tem mestu izpostavimo samo nekaj:

Razvrstitev v:	Odgovori na <i>Ko pomislim na delo ...</i>
... najprej pozitivno pomislim na učence.	<ul style="list-style-type: none"> → sem ponosna na napredek, ki so ga učenci dosegli z mojo pomočjo. → pomislim na učence in njihov napredek, na svojo osebno in strokovno rast. → pomislim na dobre odnose, ki sem jih ustvarila z učenci in učitelji.
... sem notranje motiviran/-a.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ se mi zdi, da imam srečo, ker imam svoje delo rada, kar verjetno za veliko ljudi ni samoumevno. ✓ sem srečna. ✓ imam polno glavo izzivov. ✓ vidim priložnosti. ✓ pomislim na dobro klimo v zbornici.
... nič posebnega.	<ul style="list-style-type: none"> ○ pomislim na urnik, organizacijo tedna. ○ me ne moti. ○ se mi pred očmi prikaže učilnica.
... me misel obremenjuje.	<ul style="list-style-type: none"> • se počutim včasih obremenjeno, ker imam doma družino, a največkrat pa se počutim ok. • mi je malo naporno.

V naslednjem vprašanju smo spraševali po najpogostejšem občutju v povezavi z delom. Odgovori so urejeni glede na opis.

Tabela 6: Odgovori z dopolnjevanjem. Pri delu se najpogosteje počutim ...

10	Pri delu se najpogosteje počutim ...		
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek
	... zelo pozitivno	18	47%
	...dobro	12	30%
	... nič posebnega	3	8%
	... z negativnimi občutki	5	13%



Tu so bili odgovori manj ustvarjalni in jih je bilo enostavneje urediti po skupinah. Navajamo nekaj primerov.

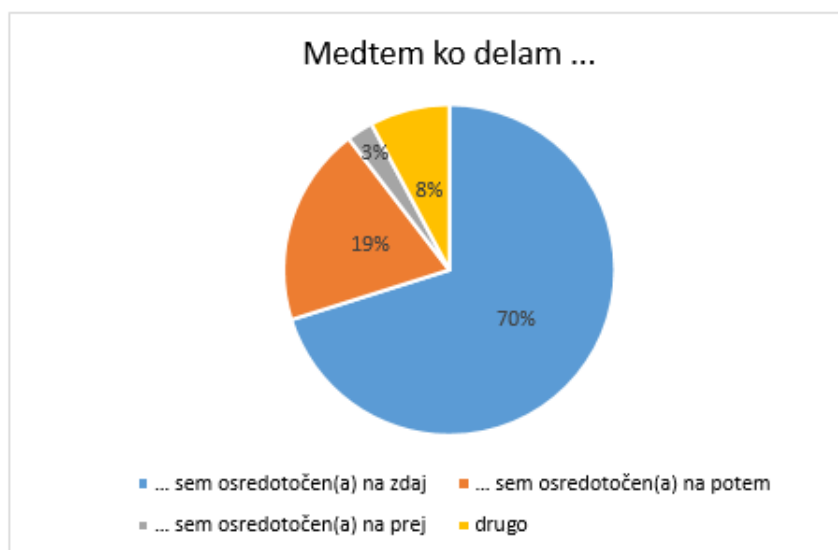
Razvrstitev v:	Odgovori na: <i>Pri delu se najbolj pogosto počutim ...</i>
... zelo pozitivno.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ veselo. ✓ polna adrenalina. ✓ izpolnjeno. ✓ uspešno. ✓ sproščeno in motivirano.

... dobro.	<p>→ povsem ok.</p> <p>→ zadovoljno in izpopolnjeno, a tudi utrujeno.</p> <p>→ dobre volje – v razredu večinoma zelo uživam, uživam v druženju s sodelavci. Manj uživam pri nekaterih dodatnih delih – obrazci, masa e-pošte itd.</p>
... nič posebnega.	<ul style="list-style-type: none"> ○ koristno. ○ v toku z delom.
... z negativnimi občutki.	<ul style="list-style-type: none"> • velikokrat preobremenjeno, kljub temu da sem dodatno obremenjena zaradi same sebe. • razpeto med tisočerimi nalogami in nadomeščanji. • pod stresom.

Vprašane smo vprašali, na kaj so osredotočeni med delom. Večina se jih ukvarja s trenutnim dogajanjem, petina z razmišljanjem o prihodnosti in samo izjemoma se ozirajo nazaj.

Tabela 7: Odgovori z dopolnjevanjem. Medtem ko delam ...

11	Medtem ko delam ...		
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek
	... sem osredotočen(a) na zdaj	27	71%
	... sem osredotočen(a) na potem	8	20%
	... sem osredotočen(a) na prej	1	3%
	drugo	3	8%

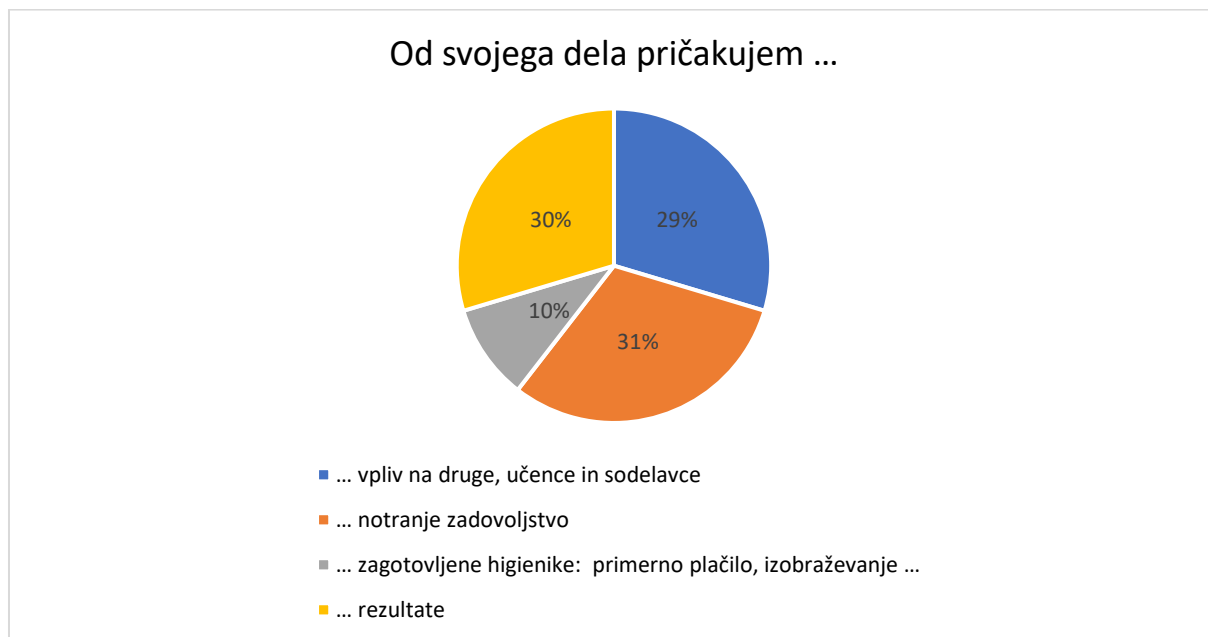


Primeri odgovorov in njihova razvrstitev:

Razvrstitev:	Odgovori na: <i>Medtem ko delam ...</i>
... sem osredotočen/-a na zdaj.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ mi čas zelo hitro mine. ✓ sem polna energije. ✓ uživam. ✓ pozabim na skrbi, zunanje dejavnike. ✓ "padem not". ✓ delam.
... sem osredotočen/-aa na potem.	<ul style="list-style-type: none"> → se vedno naučim nekaj novega in dobim ideje za nove strategije in aktivnosti. → razmišljam naprej ... → razmišljam o rešitvah. → vedno razmišljam o tem, kako se še izboljšati, kako pozitivno vplivati na učence, kako jih motivirati, kako jim dati dobre smernice za nadaljnje šolanje in življenje.
... sem osredotočen/-aa na prej.	<ul style="list-style-type: none"> ← razmišljam, ali je vse narejeno, kar je potrebno.
drugo.	<ul style="list-style-type: none"> ○ potrebujem umirjen razred. ○ imam najraje ustvarjalni nered in radovedne otroke.

Tabela 8: Odgovori z dopolnjevanjem. Od svojega dela pričakujem ...

12	Od svojega dela pričakujem ...		
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek
	... vpliv na druge, učence in sodelavce	13	34%
	... notranje zadovoljstvo	11	28%
	... zagotovljene higienike: primerno plačilo, izobraževanje ...	5	13%
	... rezultate	12	32%



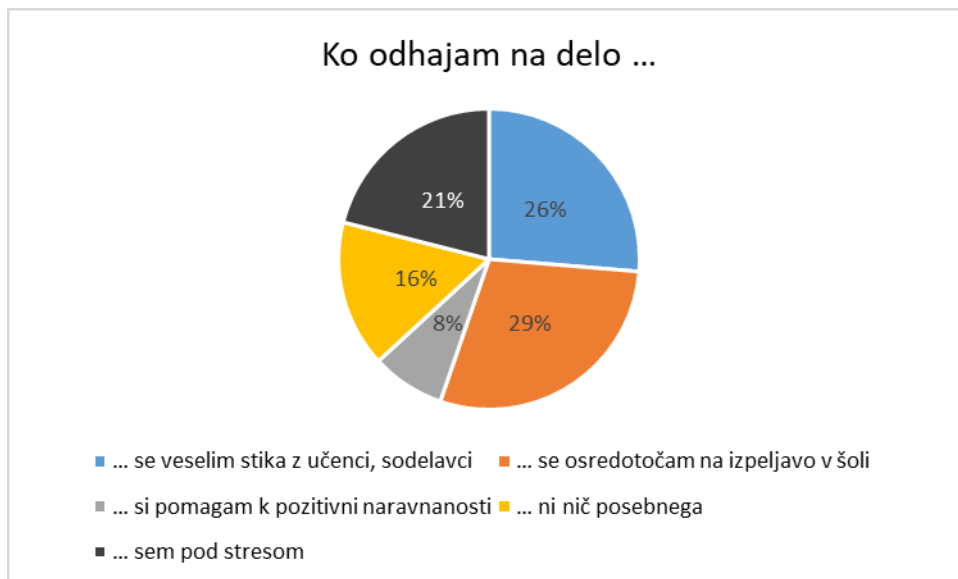
Razvrstitev:	Odgovori na: <i>Od svojega dela pričakujem ...</i>
... vpliv na druge, učence in sodelavce.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ da bo organizirano in imelo pozitiven vpliv na učence. ➤ premike v glavah in srcih. ➤ dobre rezultate, znanje, motiviranost učencev. ➤ strokovnost, maksimalen trud in vzajemno spoštovanje. ➤ pozitivne spremembe v razredni klimi in vsakemu posamezniku.

... notranje zadovoljstvo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ najvišje zadovoljstvo. ✓ da se izboljšujem. ✓ uspeh. ✓ pošteno plačilo, zadovoljstvo in izpopolnjenost. ✓ nenehno učenje in izboljšanje. ✓ občutek, da sem dobro naredila, kar sem načrtovala.
... zagotovljene higienike: primerno plačilo, izobraževanje ...	<ul style="list-style-type: none"> ○ primerno plačilo in delovne pogoje, vzajemno spoštovanje in zaupanje, možnost profesionalnega razvoja.
... rezultate.	<ul style="list-style-type: none"> ● da je dobro opravljeno. ● rezultate na več nivojih. ● včasih preveč. ● natančnost, doslednost in pravičnost.

Zanimivo je bilo, da je bilo mogoče tudi odgovore na vprašanja odprtega tipa pri naslednjem vprašanju združiti v pet skupnih imenovalcev.

Tabela 9: Odgovori z dopolnjevanjem. Ko odhajam na delo ...

13	Ko odhajam na delo ...		
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek
	... se veselim stika z učenci, sodelavci	10	26%
	... se osredotočam na izpeljavo v šoli	11	29%
	... si pomagam k pozitivni naravnosti	3	8%
	... ni nič posebnega	6	16%
	... sem pod stresom	8	21%



Razvrstitev:	Odgovori na: <i>Ko odhajam na delo ...</i>
... se veselim stika z učenci, sodelavci.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ sem dobre volje in se veselim ponovno videti učence in sodelavce. ✓ se veselim jutranje kave s sodelavci. ✓ čutim veselje.
... se osredotočam na izpeljavo v šoli.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ se mentalno pripravljam na dan. ➤ sem z mislimi že v razredu. ➤ razmišljam, kako bi uspešno izpeljala ure. ➤ razmišljam o dnevnem planu. ➤ sem mirna in zadovoljna.
... si pomagam k pozitivni naravnosti.	→ se pripravljam s pozitivnimi mislimi in afirmacijami.
... ni nič posebnega.	<ul style="list-style-type: none"> ○ razmišljam o mnogih stvareh. ○ sem sproščen. ○ v mislih preletim, kaj me čaka, ali pa počnem kaj nepovezanega z delom.
... sem pod stresom.	<ul style="list-style-type: none"> ● se mi po navadi mudi. ● me jezi, ker vem, da me na cesti čaka gneča. ;) ● preklinjam zgodnjo uro. ● razmišljam o obveznostih, ki me čakajo ta dan.

Odgovore na vprašanje *Sodelavce motiviram ...* smo razvrstili v tri podskupine.

Tabela 10: Odgovori z dopolnjevanjem. Sodelavce motiviram...

14	Sodelavce motiviram ...		
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek
	... s pozitivnim odzivom, pogovorom, svojim časom	22	58%
	... s svojo pomočjo, s sodelovanjem	12	32%
	Dvom v to svojo zmožnost	4	11%



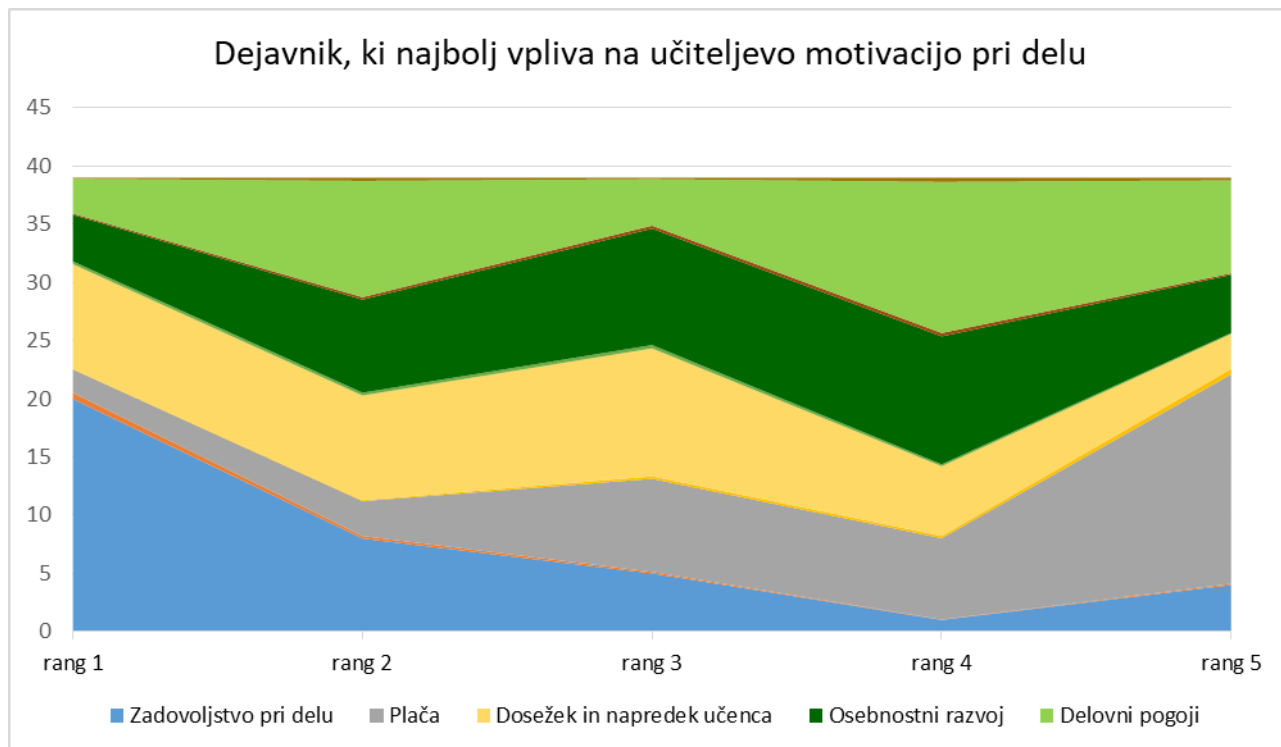
Razvrstitev:	Odgovori na: <i>Sodelavce motiviram ...</i>
... s pozitivnim odzivom, pogovorom, svojim časom.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ z vzpodbudno besedo in nasmehom. ✓ ob pogovoru v zbornici. ✓ z zaupanjem. ✓ z drobnimi pozornostmi in humorjem. ✓ s pozitivnimi afirmacijami. ✓ z dobro kavo.

... s svojo pomočjo, s sodelovanjem.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ s svojimi razmišljanji in metodami. Upam vsaj, da je tako. ➤ s svojimi izkušnjami, mnenji, debato. ➤ z novimi ustvarjalnimi idejami in zagnanostjo.
Izražen dvom v to zmožnost	<ul style="list-style-type: none"> • ne vem, če jih. • bolj redko.

V zadnjem sklopu je bilo potrebno razvrstiti našete možnosti, in sicer: kateri dejavnik najbolj vpliva na motivacijo zaposlenega pri delu in kaj jo najbolj zavira. Končno nas je zanimalo, kaj najbolj vpliva na kakovostno delo v razredu.

Tabela 11: Dejavnik, ki najbolj vpliva na učiteljevo motivacijo pri delu

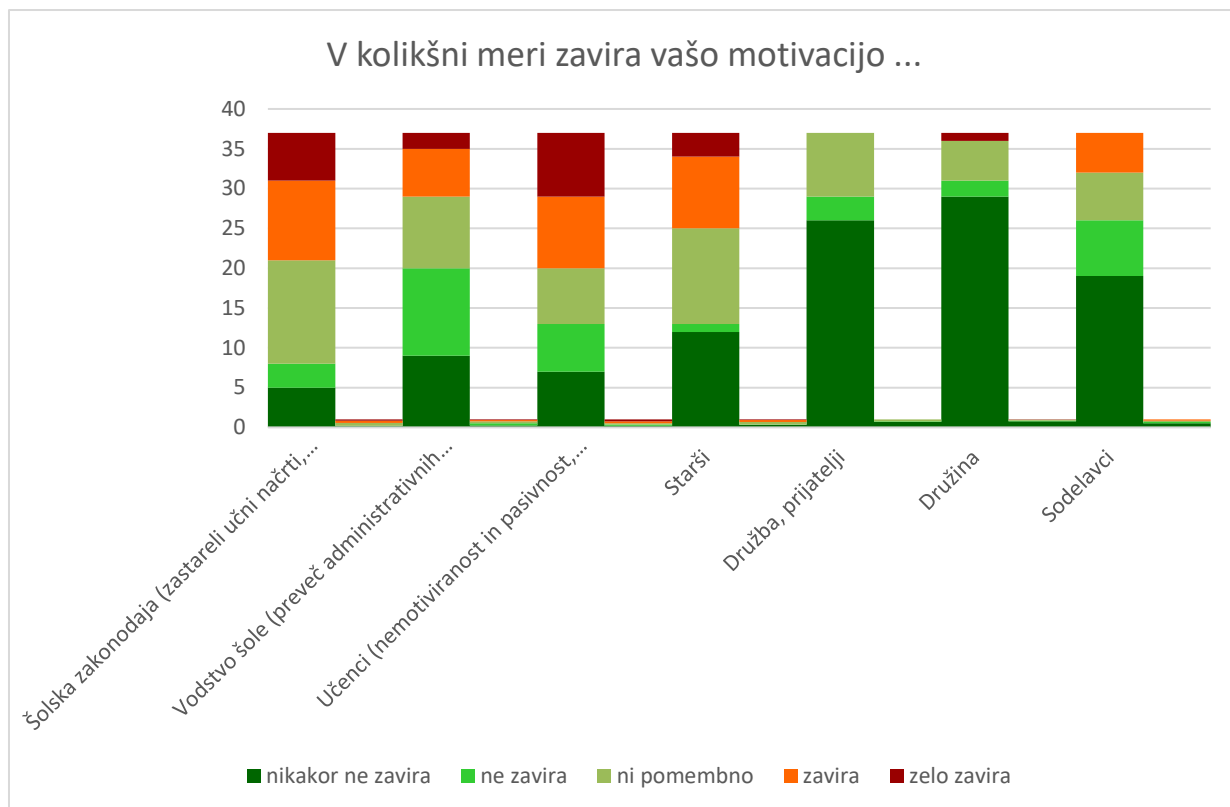
16	Dejavnik, ki najbolj vpliva na mojo motivacijo pri delu, je (s števili od 1 do 5 razvrstite po pomembnosti, pri čemer je 1 najpomembnejši dejavnik):	Odgovori				
		rang 1	rang 2	rang 3	rang 4	rang 5
	Zadovoljstvo pri delu	20 53%	8 21%	5 13%	1 3%	4 11%
	Plača	2 5%	3 8%	8 21%	7 18%	18 47%
	Dosežek in napredek učenca	9 24%	9 24%	11 29%	6 16%	3 8%
	Osebnostni razvoj	4 11%	8 21%	10 26%	11 29%	5 13%
	Delovni pogoji	3 8%	10 26%	4 11%	13 34%	8 21%



Dejavnik, ki je bil največkrat izbran za najpomembnejšega, je zadovoljstvo pri delu (v 53 %). Dejavnik, ki so ga vprašani največkrat ocenili kot najmanj pomemben dejavnik učiteljeve motivacije, pa je bil plača (v 47 % odgovorov).

Tabela 12: Kaj najbolj zavira vašo motivacijo?

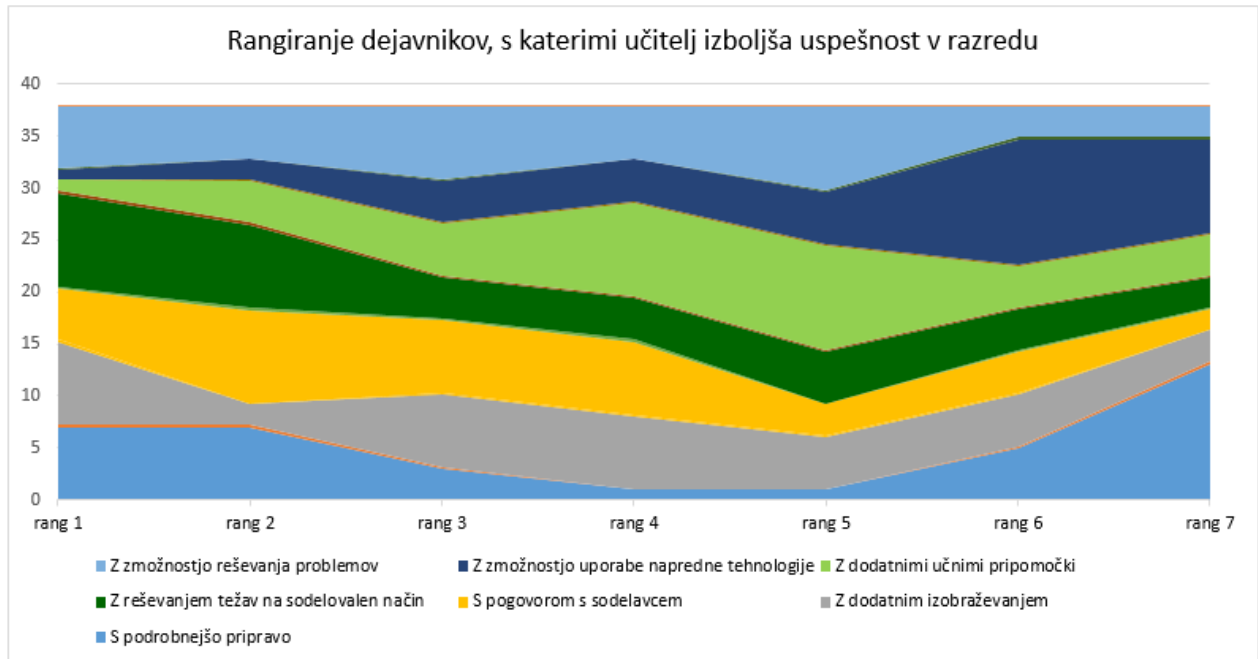
17	Kaj zavira vašo motivacijo?	Odgovori				
		nikakor ne zavira	ne zavira	ni pomembno	zavira	zelo zavira
	Šolska zakonodaja (zastareli učni načrti, preobsežna snov, strogi normativi ...)	5 14%	3 8%	13 35%	10 27%	6 16%
	Vodstvo šole (preveč administrativnih nalog, slabi odnosi, nezainteresiranost ...)	9 24%	11 30%	9 24%	6 16%	2 5%
	Učenci (nemotiviranost in pasivnost, disciplinski problem, nespodbudno okolje ...)	7 19%	6 16%	7 19%	9 24%	8 22%
	Starši	12 32%	1 3%	12 32%	9 24%	3 8%
	Družba, prijatelji	26 70%	3 8%	8 22%	0 0%	0 0%
	Družina	29 78%	2 5%	5 14%	0 0%	1 3%
	Sodelavci	19 51%	7 19%	6 16%	5 14%	0 0%



Iz tabelarnega prikaza je razvidno, da motivacijo zaposlenih v največji meri zavira šolska zakonodaja (zastareli učni načrti, preobsežna snov, normativi) in pa nemotiviranost učencev, njihova pasivnost in disciplinske težave. V nobenem odgovoru pa ne zavirajo motivacije zaposlenih družina in prijatelji ali sodelavci. Odgovori kažejo na pozitivno delovno sredino, ki krepi motivacijo in smelost zaposlenega.

Tabela 13: Razvrščanje dejavnikov, s katerimi lahko učitelj sam izboljša svojo uspešnost v razredu

18	S čim lahko sami spodbudite svojo aktivnost/storilnost v razredu (s števili od 1 do 7 razvrstite po pomembnosti, pri čemer je 1 najpomembnejši dejavnik)?	Rangiranje						
		rang 1	rang 2	rang 3	rang 4	rang 5	rang 6	rang 7
	S podrobnejšo pripravo	7 19%	7 19%	3 8%	1 3%	1 3%	5 14%	13 35%
	Z dodatnim izobraževanjem	8 22%	2 5%	7 19%	7 19%	5 14%	5 14%	3 8%
	S pogovorom s sodelavcem	5 14%	9 24%	7 19%	7 19%	3 8%	4 11%	2 5%
	Z reševanjem težav na sodelovalen način	9 24%	8 22%	4 11%	4 11%	5 14%	4 11%	3 8%
	Z dodatnimi učnimi pripomočki	1 3%	4 11%	5 14%	9 24%	10 27%	4 11%	4 11%
	Z zmožnostjo uporabe napredne tehnologije	1 3%	2 5%	4 11%	4 11%	5 14%	12 32%	9 24%
	Z zmožnostjo reševanja problemov	6 16%	5 14%	7 19%	5 14%	8 22%	3 8%	3 8%



Učitelji menijo, da lahko svojo aktivnost v razredu pospešijo in spodbudijo na različne načine. Dejavniki, ki se je zdel zaposlenim najpomembnejši (označen z 1) v največji meri (24 %), je *reševanje težav na sodelovalen način*. Za njim sledi dodatno izobraževanje, ki se zdi 22 % učiteljev pomemben dejavnik, s katerim lahko učitelj izboljša svojo uspešnost. Odgovor, ki je bil v največji meri (35 %) označen s postavko 7, kar pomeni najmanj pomemben dejavnik, je bil *podrobnejša učna priprava*.

5 SKLEP

Ugotovljeno je bilo, da je motivacija določena stopnja zavzetosti, energije in inovativnosti, ki jo imajo zaposleni v podjetju. Je pomembna komponenta uspešnih organizacij. V šoli se motivacija na delovnem mestu kaže v smelosti v razredu, ki pozitivno vpliva na zaposlenega in delo učencev. Odgovori so pokazali, da večina zaposlenih, ki so odgovarjali na vprašanja, opravlja delo, ki jih notranje motivira in se jim zdi pestro, zato jim delovni dan hitro mine. K učiteljevemu zadovoljstvu pri delu vpliva tudi sodelovanje z drugimi strokovnimi sodelavci šole in skupno načrtovanje izboljšanja učenja in poučevanja ter izmenjava in preizkušanje učnih materialov, gradiva in učnih pripomočkov. Sodelovanje in ustvarjalnost sta pomembna člena vsakega uspešnega kolektiva. Odgovori vprašanih na postavko, kako se počutijo, ko pomislijo na delo, so bili v večini s pozitivno konotacijo, usmerjeni na učenca in učitelja,



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

denimo: *sem ponosna na napredek, ki so ga učenci dosegli z mojo pomočjo; pomislim na učence in njihov napredek, na svojo osebno in strokovno rast; imam polno glavo izzivov; vidim priložnosti; pomislim na dobro klimo v zbornici.* Vprašani so povezali svoje počutje pri delu s pridevniki *vesel, izpolnjen, uspešen, sproščen, motiviran ...*

Iz odgovorov je razvidno, da so učitelji pri svojem delu zahtevni predvsem do sebe. Od svojega dela pričakujejo predvsem (pozitiven) vpliv na učence in sodelavce, recimo: *da bo organizirano in imelo pozitiven vpliv na učence; dobre rezultate, znanje, motiviranost učencev; strokovnost, maksimalen trud in vzajemno spoštovanje; pozitivne spremembe v razredni klimi in vsakemu posamezniku...* Herzbergova teorija predpostavlja, da je za učinkovito delo zaposlenih potrebna obogatitev dela. Pojem obogatitve dela ponuja priložnost za psihološko rast zaposlenega. Zaposleni pa od svojega dela pričakujejo tudi notranje zadovoljstvo (*občutek izpopolnjenosti, zadovoljstva*) in zagotovljene higienike (*primerno plačilo, izobraževanje ...*). Ko učitelji odhajajo na delo, se veselijo stika z učenci in sodelavci, nekateri se osredotočijo na izpeljavo programa v šoli, nekateri so pod stresom. Večina odgovorov priča o pozitivni naravnosti zaposlenih. Vprašani so socialne kompetence učiteljev povezali z zavedanjem, da vsak posameznik nosi odgovornost za svoje napake in da ima vsak človek svoje dožemanje sveta in zato svojo realnost. Nenazadnje so to odgovori, ki pričajo o raznolikosti posameznikov, kar je v šolskem prostoru zaželeno, če ne nujno. Vprašani učitelji so zahtevni predvsem do sebe, imajo visoka pričakovanja do svojih sodelavcev.

Motivacija ni pomembna zgolj znotraj razreda, ampak tudi med sodelavci. Med seboj se vprašani motivirajo s pozitivnim odzivom, pogovorom, pomočjo. Ti odgovori kažejo na sodelovalno naravnost zaposlenih in medsebojno spodbudo na delovnem mestu. Motivacijski dejavnik, ki je bil največkrat izbran za najpomembnejšega, je zadovoljstvo pri delu. Dejavniki, ki motivacijo zavirajo, pa so predvsem šolska zakonodaja (zastareli učni načrti, preobsežna snov, normativi) in pa nemotiviranost učencev, njihova pasivnost in disciplinske težave.

V zaključku naj povzamemo besede Jakopec (2007), ki pravi, da zaposlenim v šolstvu manjka več samozavesti in pozitivnega pogleda na razvoj šolstva, da pa je hkrati poklic učitelja še vedno premalo cenjen in da mnoge učitelje žene le lastna ustvarjalnost ter odgovornost do



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

otrok in drugih udeležencev šole. Učitelji, ki si resnično želijo osebno in strokovno rasti, si morajo postaviti majhne uresničljive cilje, ki jih dosežejo z delom in vztrajnostjo.

Viri in literatura

Brajša, P. (1995). *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.

Čagran, B. idr. (2009). Zadovoljstvo učiteljev z delovno situacijo. *Revija za elementarno izobraževanje*. Matjaž Duh (ur.). Št. 2–3/V.2, str. 137–145.

Dolinar, M. in Likar, B. (2021). *Inovativnost in podjetnost na osnovni šoli – pot za doseg vrha "Bloomove piramide"*. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36 (2).

Erčulj, J. (1998). Delovno zadovoljstvo učiteljev, kaj lahko stori ravnatelj? *Neprofitni management: prva slovenska revija za promocijo vodenja v neprofitnem sektorju*, 1 (2/3), 21–24.

Herzberg, F. (1987). One more time: How to motivate employees? *Harvard business review.*, 65 (5), 109–120.

Jakopec (2007). Vpliv na vodenje in delovno zadovoljstvo zaposlenih v osnovni šoli. *Radovljica: Didakta*.

Kaučič, S., Kozmus, A. (2022). *Kaj spodbuja ali zavira ustvarjalnost slovenskih osnovnošolskih učiteljev?* *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37 (2).

Lipičnik, B. (1996). *Reševanje problemov namesto reševanja konfliktov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Maslow, A.H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review* 50 (4).

Možina, S. et al. (1994). *Management, nova znanja za uspeh*. Radovljica: Didakta.

Ružič, A., Stilin, E. in Kaplan, A. (2003). *Izobraževanje odraslih in ustvarjalnost*. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 18 (3–4).

Treven, S. (2001). *Mednarodno organizacijsko vodenje*. Ljubljana: GV Založba.

Žagar, Ž. I. idr. (2018). *Učitelj kot retorik, retorično-argumentativni vidiki pedagoškega diskurza*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Znanstvena monografija.



MOTIVATING THE STUDENTS WHO DON'T CARE BY INCORPORATING APPROACHES TO TEACHING AND LEARNING

Fatima Farooq

Headstart School, fatima.farooq@headstart.edu.pk

Biography

Fatima Farooq is a Mechatronics Engineering graduate with a keen interest in Brain-Computer Interface. She has authored two research papers in IEEE, centred on Data Science and Machine Learning. After beginning her career as a remedial support teacher, she now specializes in teaching MYP Mathematics and leads the subject with four years of experience as an IB educator. Fatima holds multiple IB certifications and has conducted a professional development workshop on Creating Authentic Assessments at Hayah International Academy. She advocates for inquiry-based learning and the IB philosophy, emphasizing the celebration of individual learning styles in her classroom. Currently, she is working on authoring a book on MYP Mathematics.

Abstract

Most teachers struggle with students who show distracting behaviour in their classes. Their unacceptable behaviour is not because they don't care but rather because they are covering their concerns about being perceived as stupid. They are protecting themselves from the embarrassment of looking dumb in the eyes of their classmates, parents and selves.

The presentation will include the understanding of several types of behaviours shown by the students and the reason behind them. It will also present strategies mainly linked to approaches to teaching and Learning (ATLs) that will make the students develop the necessary skills to gain knowledge and understanding of their subject and become Authentic learners.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

The IB believes that how students learn is just as important as what they learn, and ATLs (Approaches to Learning) are closely connected with the IB learner profile attributes to improve student education. The summary of strategies under discussion will be focussed on:

1. Emphasizing efforts
2. Creating hope
3. Respecting power
4. Building relationships
5. Expressing Enthusiasm

All these strategies will be discussed under the umbrella of ATLs and will include tips for explicitly and implicitly teaching them in class across various subject groups.



THE ROLE OF EDUCATION

Aniket Godbole

Erasmus University Rotterdam, aniket.godbole@pramitdoo.com

Biography

Aniket Godbole (he/him) is a second-year economics student at the Erasmus University of Rotterdam. He is a member of the ESE Honours Class and a Teaching Assistant for Mathematics, Microeconomics and Macroeconomics. Additionally, he is an IB alumnus, taking part in the program at Gimanzija Bežigrad and prior to that OŠ Danile Kumar, focusing on mathematics and humanities. Aniket is an active debater and coach. In the past he made the Slovenian National Team of 2022 and was a grand finalist in various European competitions. Currently, he coaches the Slovenian National Team for 2024, the Dutch development team and holds an Oracy teaching position at Rotterdam International Secondary School. His aspirations include the optimization of transport logistics, health economics and policy economics.

Abstract

The role of education is an epistemologically and societally debated concept. Historically, institutions have transformed from training people to learn new machinery towards training people to navigate a rapidly changing world. However often, the mechanisms of endowing education are static, interacting within a dynamic environment. This creates friction, harming the abilities and potential of students to be able to achieve success. The following presentation focuses on how the IB currently meets its obligations as an educational institution, and how it may improve to equip students for a better life.

Logically prior, to analyze the normative course of action, one must recognize a fundamental identification problem. The identification problem is defining, or at the very least, establishing a set of viable characteristics that the role of education should fulfill. This presentation identifies four; the transfer of knowledge, social empowerment, the framework of thought and



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

the incentive to learn. These characteristics are discussed and weighed as to their importance and impact. Furthermore, within this normative framework, the IB is assessed in its accomplishment and relevance.

The presentation is from the perspective of a student; an IB Alumni currently studying Economics at the University of Rotterdam – and thus provides unique epistemic access on the role of education. Personal anecdotes vis-à-vis the thought process of someone who has undertaken the course and experienced its merits and demerits firsthand are crucial; since without results of an experiment, qualitative and quantitative, one cannot alter the theory and methods.

Ultimately, while the IB provides an incredible work ethic, aspiration for critical thinking and an interdisciplinary approach towards education; it significantly lacks a role for social empowerment, incentivizing learning, and specialization.



TEACHERS' AND PUPILS' PERCEPTIONS OF CLIMATE CHANGE

Dr Nasreen Majid

University of Reading, n.majid@reading.ac.uk

Biography

Nasreen is currently an Associate Professor of Education at the University of Reading. Previously, she was a primary teacher, predominantly working in urban settings across London and the South-East. She has two years of international teaching experience at the British School in Jakarta, Indonesia. Nasreen was an Advanced Skills Teacher for Mathematics and Science (AST). Nasreen is currently leading on a portfolio of work on climate education and sustainability at the Institute of Education, University of Reading. She has developed a framework for climate education and sustainability for trainee teachers. Nasreen has conducted research in teacher and pupil perceptions on climate change. This research will be drawn upon, during her presentation, to frame the current thinking in the field.

Abstract

The term climate change has appeared regularly in news reports in recent years. It was the focus of a major UN conference in Glasgow in autumn 2021. Its significance is such that there is a proposal to put forward the term 'Anthropocene' for the current geological epoch which is being shaped by half a century of climate and environmental changes, combined with a longer history of political and economic changes.

But what exactly do we mean by climate change and why is it important in education?

This study aimed to understand teacher and pupil perceptions on climate change. The study captured both teacher and pupil knowledge and understanding of the climate crisis.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

A predominately qualitative approach was adopted for the data collection to explore issues of climate change, in depth, with participants. However, some data was also gathered in a quantitative approach to consider time constraints experienced during the Covid Pandemic.



AI SOFTWARE

Lasse Nielsen & Brett Grey

The Ostrava International School, coordinator@aces-ib.org, boardchair@aces-ib.org

Biography Lasse Nielsen

Lasse Nielsen is a Dane working in the Czech Republic. He is in charge of Academic integrity at the Ostrava International School and works with some truly dedicated teachers to uphold the academic integrity of all students. Lasse has worked in all levels of education, from Pre-K to High School, and is currently teaching Design, and Theory of Knowledge in the Middle Years and High School IB program.

Biography Brett Grey

My educational background is in Broadcast Journalism and French from the University of Southern California in Los Angeles. As a teenager, I was deeply interested in human rights. I wrote my university admissions essay on how I would like to be part of helping to free Nelson Mandela and bring down apartheid in South Africa through reporting and honest journalism. That was in case Plan A – become a professional baseball player – fell through. In my junior year of university, I joined a study-abroad programme at the Sorbonne and Sciences Po in Paris. This was in 1987, and I spent that Christmas break going through Czechoslovakia and Hungary by train to have a peek behind the Iron Curtain. Perestroika was rumbling, but the people I met were still very closed – cautiously curious, but not in a position to communicate openly. It was a considerable risk for them. The impending collapse of communism across Central and Eastern Europe was certainly not on anyone's radar at that moment.

Fast forward to the fall of 1989: communism was crumbling, and I was fascinated. Back in Los Angeles to complete my university degrees, I had become inspired by Czech writers, especially Václav Havel – playwright, philosopher, and general thorn in the side of the Czech Communist Party. With books like *Letters to Olga*, *Open Letters*, and *The Power of the Powerless*, written from prison and addressed to his wife, the country's leadership, and



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

ostensibly the whole world, Havel led me to a greater understanding of the importance of Civil Society, and how, without firm democratic principles and mechanisms in place, none of us can be free. By December 1990, I was the proud owner of two freshly-minted university degrees and hungry to be a part of a democratisation process that seemed to be happening all over the globe. In January 1991, I decided to spend some time in the country that had just recast its playwright-philosopher into the role of President of Czechoslovakia. I wanted to write first-hand accounts of the social, economic, philosophical, and ecological impact of the country's transition to democracy. Maybe to teach a little English on the side to help pay the bills, for a year or maybe two.

Well, it is thirty years later, and I am not writing news articles, but leading The Ostrava International School, an organisation that promotes academic excellence, with a mission and core values that are tightly aligned with the principles of the United Nations Declaration of Human Rights and the International Baccalaureate Learner Profile.

Abstract

ChatGPT and other AI language software present a grave danger for most assessment styles but it also provides us with an opportunity to learn from it and use it as teachers as a tool for teaching. We would like to present the way we, at The Ostrava International School, have decided to move forward with AI software.

We will speak about our strategy to prevent misuse. This will include some tips from our Academic Integrity Coordinator as well as concerns and solutions from the teachers themselves. We will also cover interesting ways Language AI can be used as a tool for learning in and beyond the classroom.



EDUCATION FOR AN INCLUSIVE FUTURE (THE IB LEARNER PROFILE IN PRACTICE)

Mark Nwaefido

International School of Almaty MIIIA, nwaefido@isoa.kz

Biography

Mark Nwaefido is an experienced and well-qualified Native Speaker at the International School of Almaty, Kazakhstan. He studied M.A. in TESOL at the Eton University, Delaware, USA and has a Professional Certificate in Leadership and Management in Education from the University of Newcastle, Callaghan, Australia. He is a success oriented and dynamic professional with 7 years of solid career foundation in International English Language Teaching (ELT). He had worked with Webster University where he does what he loves doing – Language Education. Mark flourishes in dynamic environments and loves nothing better than a new challenge where he can utilize all his skills to make significant contributions. He is an excellent communicator, and he is highly dedicated to acquiring new knowledge. Hence, he is currently rounding up my Doctorate in Education (D.Ed).

Over the years, his achievements range from attending over 25 professional development courses, attending the TESOL 2021 International Conventiona & English Languge EXPO, devlivering seminars and talks in the fields of education within the Kazakhstani education sector, journal publications and being a project facilitator for English for Media Literary (EML) with Bilim Barine Foundation and Regional English Language Office (RELO), US Embassy, Nursultan, Kazakhstan.

As a firm believer of Benjamin Franklins' quote "Tell me and I forget, teach me and I remember, involve me and I learn," Mark is well versed with a variety of teaching methods and his key approach is to be student-centered and always consider the benefit of the student first. Thereby, humanizing and customizing his teaching strategies. Mark curates and facilitates knowledge acquisition and application. In his spare time, Mark loves watching movies especially TV series. He also spends his leisure time in sports like volleyball, badminton, and table tennis and walking his Yorkshire terrier.



Abstract

Education is not just the practice of obtaining or giving systematic instruction, especially at a school or university. Neither is it just the act of imparting knowledge to others and the act of receiving knowledge from someone else. As some have rightly put it, it is the harmonious development of mind, body and soul (English for 2Day). In other words, it involves the growth and transformation of the human person who lives in a society and not in isolation as if he were some Hellenic god or beast. Therefore, Aristotle (384 BC - 322 BC) makes it clear that “he who is unable to live in society, or who has no need because he is sufficient for himself, must be either a beast or a god.”

In Kazakhstan, as in many other parts of the world where IB World schools exist, there is no doubt that the enlargement of the mental horizon vis a vis ‘international mindedness’ is one of the prime objects of education. Otherwise, how can educators prepare their wards for the reality of brain drain in Kazakhstan? How can IB world school learners in Kazakhstan be prepared to face the world beyond their borders and have inclusive education? Keeping in mind that students dedicate their lives to the acquisition of knowledge which is akin to being a member of a society, it is apt that education, at all times and levels should be inclusive (international minded). There ought not to be an alternative otherwise, whatever is delivered in the form of education would be improper.

This paper seeks to address the following questions. How do educators achieve inclusive education? Is there a useful and readymade approach? Can a combination of elements be used to achieve inclusive education – international mindedness? These are some of the points of consideration as we show an existing good practice that any educator can borrow from especially as having the operational base in IB World schools.



EFFECTIVE PEDAGOGICAL METHODS AND INNOVATIVE TECHNOLOGICAL TOOLS

John Patton

St. Gilgen International School, j.patton@stgis.at

Biography

John Patton is the IBDP Coordinator and University Guidance Counselor at St. Gilgen International School. He loves the power of education and is driven by helping students discover in themselves their purpose and the positive impact they can have in the world, both locally and globally. As a pedagogical leader, John leads workshops focused on effective teaching and learning for the development of student passions. His current research critically evaluates the ways educational institutions support the development of student purpose through reliable pedagogical techniques.

Abstract

This workshop is focused on effective pedagogical methods and innovative technological tools educators can use to enhance their classroom teaching. In this interactive session, participants will use content from IBDP courses and the UN sustainable development goals as we explore effective and inspirational methods of designing lessons which truly engage learners in playing their part on the local and global level. Participants will leave this session with new ideas for incorporating meaningful, actionable ideas into future sessions with their students. Classroom teachers, pedagogical leaders, coordinators, and more are sure to find this session innovative, and will leave ready to take meaningful action in their schools and classrooms.



VEŠČINE ZA POKLICE PRIHODNOSTI

mag. Janja Petkovšek

direktorica Združenja kovinske industrije, janja.petkovsek@gzs.si

Biografija

Mag. JANJA PETKOVŠEK je dolgoletna direktorica GZS Združenja kovinske industrije. Je predana delu, ki želi odgovarjati izzivom digitalnega sveta. Na svoji poti pripravlja številna predavanja o digitalnih kanalih za odkrivanje talentov in o iskanju ustreznega kadra. Janja Petkovšek je večletna koordinatorica posebne skupine najboljših kadrovskih strokovnjakov članskih podjetij. Vodi številne projekte in je koordinatorica štiriletnega mednarodnega evropskega projekta za potrebe industrije. Je usposobljena vodilna presojevalka za mednarodne standarde kakovosti. Kot predavateljica in usposobljena mediatorica navdušuje s svojim razumevanjem potreb časa in okolja. Je iskrivo kritična opazovalka šolskega izobraževalnega sistema in si dejavno prizadeva za izboljšanje razmer na področju poklicev prihodnosti. Svoje delo živi kot poslanstvo za mlade v prihodnosti.

Povzetek

Sodobna tehnološka paradigma dramatično spreminja naše življenje, delovne procese in tudi način dela. Različne oblike mobilnosti potiskajo tradicionalne ideje našega sveta glede dela v povsem nove dimenzije. Tehnologije, kot so 3D-print, glasovno upravljanje, umetna inteligenca IoT pišejo nove knjige o strukturi in izvajanju procesov. Poklicni profili in organizacija dela se spreminjajo povsod. Spremembe bodo vplivale na to, kako in kje opravljamo delo, tako na individualni kot tudi na kolektivni ravni. Spremenili se bodo poslovni modeli, pa tudi modeli izobraževanja in usposabljanja. Vse to odpira vprašanje, ali je današnji vzgojno-izobraževalni sistem zmožen zadostiti potrebam prihodnosti. Več kot polovica današnjih osnovnošolcev bo po dokončanem izobraževanju opravljala poklice, ki danes še nimajo ne imena ne nabora vsebin. Iz mnogih raziskav se že kristalizirajo robovi veščin, znanj in naravnosti, ki so za uspešno in zadovoljno življenje v vse bolj digitalnem in povezljivem svetu ključne. Eden največjih izzivov, s katerim se srečuje vzgojno-izobraževalni



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

sistem v luči digitalizacije, je zagotavljanje potrebnim kompetenc tako za učitelje kot za šolarje, dijake in študente.



A BRIEF PRESENTATION OF THE PORTUGUESE SCHOOL CLUSTER

Susana Isabel Pinto Pereira

Agrupamento de Escolas Dr. Costa Matos, susanapereira@aecostamatos.pt

Biography

Susana Isabel Pinto Pereira was born in 1971. She has been a teacher for 26, 11 of which in Agrupamento de Escolas Dr. Costa Matos. She works closely to the management board in the area of inclusive education. She has a degree in Modern Languages and Literatures from the University of Porto, a postgraduate degree in Special Education - emotional and behaviour problems and a Masters in Multi-Disability and Cognitive problems. Susana is the coordinator of the special education department as well as of the multidisciplinary team to support inclusive education in the school cluster. Presently, she is one of the 4 elements of the Portuguese team to represent the school cluster in the ERASMUS + project ProuD to Teach All: Professional Development Strengthening Competencies to Teach All. Learners in an Inclusive Learning Environment. She is a teacher trainer/coach in the field of special education and inclusive education.

Abstract

Inclusive Education (inclusive Schooling) in Portugal is the result of a journey that has been built with multiple changes, first of all, in legislation, but also in the places and learning contexts for students. It implied the transition of the majority of children and young people from special education institutions to public schools, which had to adjust to receive them. In line with International guiding documents, namely The Declaration of Salamanca, The Declaration of the Rights of Disable Persons, among others, schools have been facing constant challenges of receiving in their spaces a heterogeneity of students, with different rhythms and learning styles, with emerging potential and who access the curriculum with greater or lesser ease. The supports are managed according to the diversity of the learning population needs, on the premise that everyone must have opportunities, being active and



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

involved in the learning process so that they can progress. “No one is left behind” is the motto and the main goal of Inclusive Education.

“The Inclusive School” belongs to everyone, it is for everyone and with everyone.

Note: In the presentation, I will briefly explain the changes in Portuguese legislation over the years, the existing multilevel support system, how teachers, the human resources that work with students and how teachers collaborate to attend everyone.



LEADING IN COMPLEXITY

Mark Pritchard

Pioneer Educational Trust, MPRITCHARD@uptoncourtgrammar.org.uk

Biography

Mark Pritchard is an Executive Headteacher and Leadership Coach. He is experienced in coaching individuals and teams, as well as designing and delivering leadership programmes for varying audiences and organisations, including Pioneer Educational Trust, Teach First, Ambition and UCL. Mark is a doctoral student at UCL in leadership development and is a Fellow of the Chartered College of Teaching.

Abstract

The nature of leadership is complex. Schools are complex. In this session, we will explore the nature of the challenges faced by leaders in schools and the varying responses to them. Adaptive or vertical leadership development will be explored, as well as the role of sensemaking in supporting leaders to grow and thrive. The *Leadership Lessons Framework*, a sensemaking strategy designed by Mark Pritchard, will be shared and offered as a tool to be used by leaders and teams to empower them to learn and lead through complexity.



CONTEXTUAL AND EXPERIENTIAL – THE TWO PILLARS OF LEARNING

Sonia Rawat

University of Mostar, sonia.rawat@uwcmostar.ba

Biography

A linguist by training, Sonia Rawat, the Head of College at United World College, Mostar is an avid believer in the UWC movement and a passionate educator who quite fortuitously came into education after having spent more than 16 years in the corporate world. She believes the future belongs to the youth and it is our responsibility to provide them every opportunity to learn in order to ensure aware, empathetic and democratic leaders for the future. For her, UWC Mostar especially represents the opportunity to build bridges between people and cultures.

Abstract

UWC Mostar has a special place in the United World College movement as it was consciously set-up in a very much post-conflict and divided city of Mostar. The purpose of course being dual, meeting the UWC mission of making education a force to unite people, nations and cultures for peace and a sustainable future as well as the specific mission of Building bridges between people and cultures through inspiring, quality education.

What does this mean in the practical sense? What do we do to work towards this goal of educating students who are brought together from all over the world to be leaders who promote peace and sustainability in their own fields? And how do we contribute to building bridges in the context that we are in? Is this something that can be replicated at other schools?

Our experience at Mostar gives us the confidence that two of our approaches to the teaching and learning process that we follow; ensuring we do not forget the context and engaging our students in hands-on experiential learning through more than the CAS activities help us prepare more resilient and reliable citizens of the world.



PREPARING STUDENTS FOR JOBS OF TODAY AND TOMORROW, AND THE DAY AFTER

Jaymes Regualos

English International School of Bratislava, jaymes.regualos@eisbratislava.org

Biography

Jaymes is the Education Director at the English International School of Bratislava. He's been with the school since 2015.

Hailing from Chicago, he has been in various forms of education for over 30 years in classrooms, coaching fields, city streets, corporate conference rooms, government organizations and development agencies. He has a company focusing on socioeconomic development programming primarily in human resource development and education and serves on various boards for charities, sports organizations, and companies.

Abstract

As we all know, the world of work is undergoing rapid and profound changes, fueled by technological advancements, globalization, and the ongoing pandemic. These changes are leading to the emergence of new job roles and industries, while some traditional jobs are becoming obsolete. Therefore, it is critical to prepare our students for the jobs of today and tomorrow, which are unknown, undefined, and ever-changing.

The education system must adapt to meet the needs of the rapidly evolving job market. Our traditional education systems are designed to prepare students for specific career paths, which may not exist in the future. Thus, we need to equip students with a broad range of skills that will enable them to adapt to changing circumstances and thrive in a world of work that is unknown, undefined, and ever-changing.

In this session, we will look at some of the key skills that have been identified by HR managers as well as industry leaders to succeed in the job market of today and tomorrow.



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

Then we will explore, discuss and share innovative educational approaches that can prepare students for the ever-changing job market, such as competency-based education, active learning, and project-based learning.



BUILDING A CULTURE OF CARE

Eileen Rueth

Vienna International School, jrueth@vis.ac.at

Biography

J. Eileen Rueth, is a National Board Certified Teacher, with an MA+30 in Education. With over 20 years of teaching experience, she has served the last 11 years in international schools. Eileen currently serves as the Deputy Principal (Pastoral) and Child Protection Lead at Vienna International School (VIS) and previously worked in both Kuwait and China. Throughout her career, she has held a variety of teaching and leadership roles, including activities director, Model United Nations coordinator, student life coordinator and athletic coach. Within all of these positions she has primarily focused on developing positive relationships with students and supporting them in a social emotional capacity as they navigate transitions through elementary school to graduation. To that end Eileen has attended diverse Social Emotional Learning (SEL) trainings, including The Greater Good at the University of California at Berkeley and multiple child safeguarding trainings through the Council of International Schools. She has collaborated extensively with the Institute for Social Emotional Learning (IFSEL) Sea Change Mentoring to strengthen its mentoring program and also partnered with the Vision Systems Impact Collaborative in creating a comprehensive secondary school SEL framework and scope and sequence for its pastoral program. Eileen serves as CIS visiting team member and is currently pursuing her SEL Leadership certification with IFSEL.

Abstract

Schools cannot underestimate the profound impact Covid-19 has had on students. Now, more than ever, it is important to build a “Culture of Care” within school communities to support both students and staff. For more than a decade a many educational institutions have focused on building capacity in Social Emotional Learning (SEL) competencies with varying degrees of success. SEL is a comprehensive approach that supports students in acquiring the skills, attitudes, and tools needed to make responsible decisions, build and maintain supportive



2. mednarodna spletna konferenca: Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti

relationships, demonstrate empathy and establish a strong sense of self. Research indicates a strong correlation between SEL competencies and improved classroom behavior and academic achievement (CASEL Research, n.d.). To foster a true culture of care, SEL needs to be approached in a thoughtful and organized manner through an aligned, age-appropriate curriculum. Dedicated time must be allocated in the timetable for skills embedded throughout the curriculum to be explicitly taught and reinforced across all academic and co-curricular areas. This session will introduce the process Vienna International School is currently undertaking in evaluating and revising its SEL program. This session will also share friction points in comprehensive SEL curriculum development and implementation as well as strategies for overcoming these. Social emotional learning resources and learning engagements that can be immediately implemented into classroom practice will also be provided.



CREATING A HIGH-QUALITY CURRICULUM WITH THE IMPACT OF THE ADOLESCENT BRAIN RESEARCH IN MIND

Ines Schreiner

International School Carinthia, i.schreiner@isc.ac.at

Biography

Ines Schreiner has been an educator for over 20 years in both the United States and Austria. She has experience working in SEN, Language and Literature and School Counseling. Since 2020 she is the Head of Secondary School and now the Director at the International School of Carinthia in Velden, Austria. Ines has completed professional development in both Elementary and Middle School teachers training at the Pädagogische Hochschule Hasnerplatz in Graz, Austria. She is a 6 year participant of the Learning and the Brain conference in San Francisco, where the newest developments of the adolescent brain research is presented. Ines is leading professional development workshops, such as the the Kosovo Learning summit and she recently spoke at the COBIS (Council of British International Schools) on the topic of How to support the mental health of students during covid times in International Schools. In summer 2022 Ines presented this exact workshop at the IB Global conference in San Diego, USA.

Abstract

The teenage brain is fascinating and much researched. Educational conferences are filled with keynote speakers explaining the best approach for this captivating age group. Oftentimes in practice, many middle school teachers struggle with behavior, motivation and learning successes in their classrooms. Teachers with good intentions, revert back to dated methods when presented with challenging middle school behavior. In this presentation I will share findings of the adolescent brain research, define the difficulties teachers face in middle schools and discuss possible avenues to come to a productive work environment with students. You will learn how to recognize teenage behavior, reshift your reaction and provide students with an outcome where no one loses.



STUDY SKILLS FOR LIFELONG LEARNERS

Katarina Ule

Wotton House Gloucestershire, katarina.ule@iveuk.com

Biography

My teaching experience started fresh out of University for an International School, where I went from a teaching role to a YL Director of Studies position. This enabled me to dive into the world of teacher training all over Europe, where I had the privilege to meet and work with some of the most amazing educators in the field of English Language and Literature. Eventually, love has brought me to the UK, where I now live with my partner and two daughters, who are already sharing my passion for languages and exploring the world. Before becoming a teacher at Wotton House International School, I worked at several schools across the Cotswolds.

Abstract

I am an MYP English Language and Literature teacher at an IB school called Wotton House International School, UK. Besides teaching English, I am also overseeing the interdisciplinary unit planning and teaching as well as the development of the ATL (Approaches to Learning) programme of study at our school.

In this workshop, I will present how we started to implement Study Skills (or ATLs) across our curriculum. We will look at various skills such as communication, critical-thinking, affective skills, information & media literacy, and many more which are vital for the process of our students becoming lifelong learners. This approach enables them to explicitly practise, develop and demonstrate the skills needed for their studies and future carers.